920|98

778

Liikuttaako liikunnan itsearviointi?

Itsearviointimenetelmien kokeilu ala-asteen liikuntakasvatuksessa.

Laura Wahlroos

Sanna Valtonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Wahlroos, L. & Valtonen, S. 1998. Liikuttaako liikunnan itsearviointi? Itsearviointimenetelmien kokeilu ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää itsearvioinnin käyttömahdollisuuksia ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Tavoitteena oli kehitellä oppilaille sopivia itsearviointimenetelmiä, jotka liikunnassa ovat harvinaisia. Tutkimus suoritettiin syksyllä 1997 keskisuomalaisen kaupunkitaajaman koululla. Tutkimusjoukkona oli kuudes luokka, joka osallistui toteuttamaamme 12 tunnin liikuntajaksoon. Oppilaiden näkemyksiä ja mielipiteitä itsearvioinnista ja käytetyistä menetelmistä selvitettiin kyselyjen avulla, aineistoa täydennettiin luokan opettajan teemahaastattelulla sekä tutkijoiden havainnoilla.

Kehittelemämme itsearviointimenetelmät pohjautuvat ala-asteen liikunnan valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan (1994), josta nostimme esille kolme keskeistä tavoitetta: myönteiset liikuntaelämykset, taitojen oppiminen ja niiden tarkkailu sekä yhteistyötaidoissa kehittyminen. Käytimme tutkimuksessamme kolmea eri itsearviointimenetelmää: mielialakiekkoa, taktiikan itsearviointia ja oppilas yhteistoimijana -menetelmää. Liikuntajakso jakautui kolmeen neljän tunnin jaksoon, joiden sisällöt suunnittelimme menetelmiin soveltuviksi. Myös oppilaat osallistuivat suunnittelutyöhön.

Liikunnan itsearvioinnin tavoitteena on oppilaan myönteisen minäkuvan kehittyminen ja tukeminen sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen. Vaikka tutkimuksemme kohdejoukko oli tehnyt paljon erilaista itsearviointia muissa oppiaineissa, käytetyt menetelmät olivat kuitenkin heille uusia. Jakson aikana itsearviointi muodostui luonnolliseksi osaksi liikuntatunteja ja tulosten mukaan oppilaat saivat itsearvioinnin avulla tietoa itsestään, tuntemuksistaan ja taidoistaan sekä niihin liittyvistä syistä.

Liikuntajakson aikana käytetyt itsearviointimenetelmät soveltuvat hyvin ala-asteen liikuntakasvatukseen. Käytimme menetelmiä itsenäisesti, mutta havaitsimme, että rinnakkain käyttö olisi antoisampaa. Ala-asteella liikunnanopetusta ei tulisi nähdä irrallisena oppiaineena, vaan laajemmin ihmisen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Kehittelemämme itsearviointimenetelmät soveltuvat joko sellaisenaan tai pienin muutoksin myös muihin oppiaineisiin, mikä edesauttaa ala-asteen arviointikulttuurin yhtenäistämistä.

Avainsanat:

itsearviointi
itsearviointimenetelmät
liikuntakasvatus
self-assessment
self-evaluation
physical education

ESIPUHE

Olemme tehneet tämän tutkimuksen opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää itsearvioinnin käyttömahdollisuuksia ja menetelmiä ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Lisäksi tutkijat halusivat saada selville, miten itsearviointiin tottunut oppilas kokee liikunnan itsearvioinnin sekä antaako se tietoa oppimisesta ja edistääkö se sitä.

Kiitämme työmme ohjaajaa liikuntatieteiden tohtori Pilvikki Heikinaro-Johanssonia, joka mahdollisti tutkimuksellemme asiantuntevan ohjauksen. Lisäksi haluamme kiittää liikunnan lehtori Vesa Keskitaloa avusta ja kannustuksesta. Erityiskiitokset osoitamme mukana olleille oppilaille sekä heidän luokanopettajalleen.

Olemme tehneet koko tutkimuksen yhteistyönä ja haluamme, että se arvostellaan yhteisellä arvosanalla.

Jyväskylässä 16.3.1998.

Laura Wahlroos

Laura Wahlroos

Sanna Valtonen

Sanna Valtonen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 7

2 ALA-ASTEEN LIIKUNTAKASVATUS 9
2.1 Liikunta ala-asteen oppiaineena 9
2.2 Liikuntakasvatuksen tavoitteet opetussuunnitelmassa 11
2.2.1 Myönteiset elämykset 12
2.2.2 Taitojen oppiminen 13
2.2.3 Yhteistyötaidot 17
2.2.4 Opettajien asettamia tavoitteita liikunnan opetukselle 19
2.3 Lapsen kokonaisvaltainen kehitys 20
2.4 Kohti myönteistä minäkuvaa 21
2.5 Liikunnan arviointi 23

3 ITSEARVIOINTI ARVIOINNIN OSA-ALUEENA 25
3.1 Arvioinnin ja itsearvioinnin suhde 25
3.2 Arvioinnin tehtävät 26
3.3 Erilaista arviointia 28
3.4 Arviointikulttuurin muutos 32

4 OPPILAAN ITSEARVIOINTI 35
4.1 Itsearvioinnin toteuttamisen edellytykset 36
4.2 Itsearviointiprosessi 39
4.3 Tutkimuksia oppilaan itsearvioinnista 41

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ONGELMAT 43

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN 44
6.1 Tapaustutkimus laadullisena tutkimusmenetelmänä 44
6.2 Toimintatutkimus 45
6.3 Tutkimuksen kulku 47

6.4 Tutkimusjoukko 49
6.5 Itsearviointimenetelmien kehittely 49
6.6 Aineiston keruu 51

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA 54
7.1 Alkukysely 54
7.2 Mielialakiekko 58
7.2.1 Mielialakiekon käyttö ja toimivuus liikuntatunneilla 58
7.2.2 Oppilaiden mielipiteet mielialakiekon käytöstä 60
7.3 Taktiikan itsearviointi 61
7.3.1 Arviointilomakkeen käyttö ja toimivuus liikuntatunneilla 61
7.3.2 Oppilaiden mielipiteet taktiikan itsearvioinnista 63
7.4 Oppilas yhteistoimijana 65
7.4.1 Oppilas yhteistoimijana -itsearviointimenetelmän käyttö ja toimivuus liikuntatunneilla 65
7.4.2 Oppilaiden mielipiteet yhteistyötaitojen itsearvioinnista 66
7.5 Kaisan ja Mikon itsearviointiprofiilit 67

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS 73

9 POHDINTA 76

LÄHTEET 82

LIITTEET 88

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tekemistä voisi verrata suunnistukseen, joka on ajattelua ja tietoisia valintoja vaativa liikuntalaji. Suunnistusajattelua, niin kuin tutkimuksen tekemistäkin, voi harjoitella etukäteen teoriaan perehtymällä, mutta todellisuus paljastuu vasta käytännössä. Tutkimuksen edetessä karttana toimii tutkimussuunnitelma, jonka tutkijat ovat itse laatineet teorian perusteella, ja kun maastoa ei ole luonnossa nähty, on kartan tekeminen kuitenkin vaikeaa. Tiheikköjen paikat voi periaatteessa ennustaa, mutta vasta todellisessa tilanteessa selviää, pääseekö tiheiköstä läpi vai pitääkö se kiertää.

Tutkimuksessamme maastona oli oppilaan itsearvioinnin metsä, ja sieltä yhtenä alueena sen toteuttaminen ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Tätä aluetta on suunnistettu hyvin vähän ja valmiita polkuja, joihin olisi voinut tukeutua, oli harvassa. Teoriaa löytyi arvioinnista yleensä ja opettajien sekä koulujen itsearvioinnista, mutta huomattavasti vähemmän oppilaan itsearvioinnista. Muissa oppiaineissa itsearviointia on jo jonkin verran tehty, mutta liikunnassa se on koettu ongelmalliseksi konkreettisten töiden puuttuessa. Onhan liikuntataitoja erittäin vaikeaa kerätä johonkin kansioon ja arvioida niitä myöhemmin. Tätä ongelmaa lähdimme ratkaisemaan ja luomaan itsearviointimenetelmiä valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta.

Tutkimuksen lähtökohtana oli tutkimuspyyntö oppilaan itsearviointimenetelmien kehittämiseksi liikuntakasvatuksessa. Aineistoa kerättiin kyselyillä, teemahaastattelulla sekä havainnoinnin avulla. Merkittävän aineiston muodostavat myös kehittelemämme itsearviointimenetelmät. Kehitimme mielialakiekon, taktiikan itsearviointilomakkeen ja oppilas yhteistoimijana -itsearviointimenetelmän liikuntakasvatuksen tavoitteisiin soveltuviksi.

Tutkimuksemme oli merkittävä oppilaan itsearvioinnin edelleen kehittämiseksi liikuntakasvatuksessa. Menetelmien kehittelyssä oli tärkeää huomioida, mihin itsearvioinnilla tähdätään, ja mikä on sen merkitys koulutyössä. Tärkein itsearvioinnin

tehtävä on edistää oppilaan myönteistä minäkäsitystä sekä tuoda oppilaiden tietoisuuteen heidän omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Lisäksi tulee huomioida oppilaiden kehitysvaihe ja ikä sekä liikunnan rooli ala-asteen oppiaineena. Itsearviointia voidaan toteuttaa jo alkuopetuksessa, mutta se ei onnistu ilman asiaan perehtymistä ja opettelua. Liikunta on oppilaille mieluinen oppiaine, ja liikuntataitoja arvostetaan lapsien keskuudessa paljon. Liikunnan avulla voidaan kasvattaa lapsia myös moniin eri käytännön tilanteisiin kuten yhteistoimintaan.

Toiminnallisen tapaustatutkimuksen johtoajatuksena on se, että aiemmin kerätty tutkimusaineisto vaikuttaa tulevaan toimintaan. Tämän takia koko tutkimusprosessin aikana tutkijat joutuvat kriittisesti analysoimaan ja tarkastelemaan saatua tietoa. Jouduimme kulkemaan osan matkasta useaan kertaan, sillä maasto ehti muuttua emmekä enää tienneet, mihin olimme menossa. Metsässä oli myös muita kulkijoita, joilta saimme apua. Koulun rehtori, luokan opettaja ja tutkimuksen ohjaaja antoivat neuvoja ja vinkkejä poluista, ja siitä, minkä puun taakse seuraavaksi kannatti kurkistaa. Pienet vastoinkäymiset kuitenkin vahvistivat tutkijoiden näkemyksiä, ja reitti selkiytyi.

Toivomme, että tutkimuksesta on apua liikuntaa opettaville opettajille. Toivottavasti itsearviointimenetelmät kannustavat opettajia niiden kokeiluun ja toimivat virikkeinä jatkokehittelylle.

2 ALA-ASTEEN LIIKUNTAKASVATUS

Meillä oli tänään pikajuoksua. Jäin muille monta sekuntia, ja kaikki nauroivat. Opettaja laittoi pieneen siniseen muistikirjaansa merkinnän eikä sanonut mitään. Viime viikolla voimistelutunnilla olin ainoa, joka sai kärrynpyörän, mutta ope ei siitäkään sanonut mitään. Olen kai sitten tosi huono, vaikka tykkäänkin liikunnasta...

2.1 Liikunta ala-asteen oppiaineena

Liikunnanopetuksen erityispiirteitä muihin ala-asteen oppiaineisiin verrattuna ovat oppilaan motorisen kehityksen edistäminen, fyysinen toiminnallisuus, oman kehon käyttö "työvälineenä", korkea yhteistoiminnallisuuden vaatimustaso sekä toiminta- ja suoritustason avoin näkyminen (Hakala 1995, 33 - 34). Myös Luukkonen ja Luukkonen (1995) näkevät liikunnan moninaisuuden ja vaikutuksen lapsen psykomotoriseen, sosiaaliseen sekä emotionaaliseen kehitykseen. Tämän vuoksi liikuntaa ei heidän mielestään tulisi tarkastella vain yhtenä oppiaineena muiden joukossa, vaan sen merkitys pitäisi nähdä laajemmin ihmisen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Hyvin ohjattuna koululiikunta voi lisätä oppilaiden opiskeluvireyttä ja parantaa oppimistuloksia muilla koulutyön alueilla sekä antaa mahdollisuuden yhteistoimintaan ja toisten ihmisten huomioon ottamiseen. (Luukkonen & Luukkonen 1995, 17.)

Liikunta kuuluu luonnollisena osana terveen lapsen kehitykseen. Friman (1995) korostaa, että jokainen terve lapsi liikkuu luonnostaan. Liike on lapselle tapa ilmaista itseään, ja se tuottaa hänelle mielihyvää. Liikkuva lapsi oppii tuntemaan oman kehonsa ja hallitsemaan sen; kehon hallinta tuo itseluottamusta ja hyvää mieltä. (Friman 1995, 20.) Oman lisänsä koululiikunnan piirteisiin tuovat fyysisen toiminnan ja taitavuuden arvostus ala-asteiässä sekä liikunnallisten suoritusten vaikutus oppilaan minäkäsitykseen (Hakala 1995, 34). Liikuntatunnit vaativat tämän vuoksi oppilailta niin henkistä kuin fyysistä panosta, koska oppilaan liikuntasuoritukset ovat kaikkien

nähtävissä, samoin kuin oppilaan keho mahdollisine vikoineen ja puutteineen (Varstala 1996, 15).

Koivusaari (1995) toteaa hyvän liikuntatunnin olevan oppilaille kouluviikon tärkein tunti. Vaikka liikuntatunneilla väsyy fyysisesti, kaikki siihen liittyvä riemu, itsensä purkaminen ja toteuttaminen toimii muiden oppituntien vastapainona ja tukee muuta koulunkäyntiä. Koululiikunnassa tavoitteena on, että jokainen pääsisi omassa fyysisessä olemuksessaan juuri itselleen parhaaseen tulokseen, eivätkä liikuntatunnit opeta vain vartalon hallintaa: paljon painaa myös se, että opitaan toimimaan yhdessä, kunnioittamaan kaveria, pelaamaan reilusti ja noudattamaan sääntöjä. (Määttänen 1995, 38 - 39.)

Konstruktivismin tulo myös koulun liikunnanopetukseen on muuttanut opetusta yhä kokonaisvaltaisemmaksi. Se ilmenee muutoksena ainekeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen. Osien harjoittelusta ja drilleistä siirrytään kohti tarkoituksenmukaisempia ja suurempia kokonaisuuksia sekä oppilaan kannalta optimaalisia haasteita (Harrison & Blackmore 1992, 129). Uuden oppimiskäsityksen mukaisessa liikunnanopetuksessa oppilaalla on aktiivinen rooli suhteessa itseensä, muihin ja opittavaan asiaan. Tämä suuntaa opetustyylien valintaa siten, että lisätään niiden opetustyylien käyttöä, joissa oppilaan osuus päätöksentekijänä kasvaa. (Hakala 1995, 33.)

Hakala (1995) kiteyttää, että liikunnan vaikutusmahdollisuudet oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehitykseen ovat ilmeiset. Liikuntaa opettava opettaja tekee jatkuvasti päätöksiä, jotka vaikuttavat oppilaan psykomotoriseen, sosiaalis-affektiiviseen ja kognitiiviseen kehittymiseen. Tavoitteellinen kehittäminen edellyttää aineenhallinnallista ja didaktista tietämystä, oppilaan tuntemista, erilaisuuden tunnustamista ja hyväksymistä, kiinnostusta oppilaan edistymistä kohtaan sekä todellisten oppimistilanteiden luomista oppijan omista lähtökohdista käsin. (Hakala 1995, 32 – 33.)

Liikunnalla on siis paljon sellaisia piirteitä, joita ei missään nimessä tulisi sivuuttaa, vaan ottaa vakavasti huomioon kasvatuksessa ja arvioinnissa. Opettajan tulisi olla

selvillä liikunnan vaikutuksista oppilaan kasvuun ja kokonaisvaltaiseen kehitykseen sekä luoda näiden pohjalta selvät tavoitteet opetukselleen.

2.2 Liikuntakasvatuksen tavoitteet opetussuunnitelmassa

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) korostetaan, että koulun liikunnanopetuksessa keskeisintä tulisi olla liikuntatarpeen tyydyttäminen, liikunnasta saatu ilo ja muut elämykset sekä mahdollisuus kehittää itsetuntemusta ja vahvistaa omanarvontuntoa. Peruskoulun liikunnan opiskelun tavoitteena on, että oppilas kokee liikunnan iloa, oppii harrastamaan liikuntaa säännöllisesti ja omaksuu myönteisen asenteen liikuntaan; oppii tarkkailemaan, kehittämään ja ylläpitämään omaa fyysistä ja psyykkistä toimintakykyään ja hyvinvointiaan, jolloin keskeisiä ovat oppilaan liikehallinnan, kunnon, motoristen perustaitojen ja liikunnan lajitaitojen kehittyminen ja harjaantuminen; edistyy yhteistyötaidoissa, sääntöjen noudattamisessa sekä itsensä tuntemisessa ja ilmaisutaidossa. Ala-asteen opetuksessa keskeistä on oppilaan itsetunnon ja positiivisen minäkuvan rakentaminen myönteisten liikuntakokemusten avulla. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 107 - 108.)

Valtakunnallinen opetussuunnitelma luo kouluille puitteet, joiden avulla ne kehittelevät omat opetussuunnitelmansa. Vastuu on annettu nyt kokonaan kouluille, ja siksi opetussuunnitelmatyö on vakavasti otettava asia. Koulut kehittelevät koko ajan eri aineiden tavoitteita ja sisältöjä sekä arvioivat niiden toimivuutta käytännössä. Tämän vuoksi opetussuunnitelma ei ole kerralla "purkitettu", vaan jatkuvasti elävä ja muuttuva kokonaisuus.

Oppisisältöjen suunnittelun lisäksi on tarpeen kiinnittää erityistä huomiota työtapoihin. Toisinaan työtapojen merkitys on sisältöjä keskeisempi, esimerkiksi sosiaalisiin tavoitteisiin pyrittäessä. On pidettävä huolta siitä, että sisältövalinnat ovat monipuoliset ja että ne mahdollistavat oppilaiden perusmotoriikan kehittymisen sekä monipuolisten liikuntakokemuksien saamisen sekä sisä- että ulkolajeissa. Koululiikunnan tulee tarjota sisällöllisesti monipuolisia kokemuksia ja elämyksiä

senkin takia, että oppilaiden yksilöllisyys ja erilaiset motiivit harrastaa liikuntaa tulevat huomioiduiksi jo peruskoulun aikana. (Luukkonen & Luukkonen 1995, 17.)

Lisäksi opetussuunnitelmatyössä on keskeistä vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Opetuksen suunnittelussa on tärkeää, että oppilas kiinnostuu ja sitoutuu prosessiin aktiiviseksi osallistujaksi. On turha väkisin viedä oppiainesta läpi, jos oppilas ei ymmärrä sen tavoitteita eikä pysty siihen sitoutumaan. (Orkola 1996, a10 - a11.) Seuraavassa tarkastelemme kolmea ala-asteen liikuntakasvatuksen tavoitetta, jotka keskeisyytensä vuoksi ovat tutkimuksemme kohteena.

2.2.1 Myönteiset elämykset

Eräs koululiikunnan tärkeimmistä haasteista on oppilaiden koetun pätevyyden ja myönteisten liikuntakokemusten lisääminen. Positiivisilla liikuntakokemuksilla vaikutetaan pysyvän liikunnan harrastamiseen ja fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumiseen. Koulun liikunnanopetuksella on tärkeä rooli suunnattaessa lapsia omaksumaan fyysisesti aktiivinen elämäntyyli. Koululiikunnalla on tärkeä merkitys siksi, että sillä on mahdollisuus tarjota koko ikäluokalle myönteisiä elämyksiä liikunnasta. Kun lapset saavat myönteisiä kokemuksia liikunnasta ja siihen osallistumisesta lapsuuden aikana, heidän koettu fyysinen kyvykkyytensä kehittyy myönteisesti, millä on yhteys koko persoonallisuuden kehityksen keskeisen kulmakiven, itsearvostuksen kehittymiseen. (Liukkonen & Telama 1997, 8 - 9.)

Tunteiden tiedostaminen tekee mahdolliseksi niiden hallinnan ja itsensä kehittämisen. Wilenius (1997) käyttää termiä tunnetietoisuus, millä hän tarkoittaa kykyä tunnistaa sekä omia että toisten tunteita, mielialoja ja asenteita. Länsimainen ihminen metsästää hänen mielestään liiaksi voimakkaita elämyksiä, vaikka usein ilo löytyy arkisista asioista ja pienistä oppimisen oivalluksista. Elämykset pitäisi aina liittää johonkin, sillä jos niitä tuodaan kouluun oppimisesta irrallaan, se vaan lisää tunneköyhyyttä. Tilanneyhteys on siis aina tärkeä. (Tikkanen 1997, 36 - 38.)

Tuskin kukaan voi kyseenalaistaa liikunnan vaikutusta myönteiseen mielialaan tai sen merkitystä psyykkiselle hyvinvoinnille. Ojanen (1997, 10) päättelee muiden tekemiin tutkimuksiin vedoten, että liikunta tuottaa huippuelämyksiä, kohentaa mielialoja, rauhoittaa ja lisää tarmoa. Toisaalta Ojanen (1994, 6) kyseenalaistaa liikunnan ja psyykkisen hyvinvoinnin yhteyden, koska niistä puhutaan enemmän kuin tiedetään. Kun liikunnalla on ajassamme vahva positiivinen arvo, sitä tukevat yleistyksetkin hyväksytään.

Valitettavan usein näyttääkin siltä, että juuri tähän me opettajat syyllistymme. Tarjoamme mukavia elämyksiä liikuntatuntien oheistarjontana ikään kuin itsestäänselvyytenä. Opettajan tulisi opetusta suunnitellessaan miettiä tarkkaan, millaisia elämyksiä hän haluaa oppilaiden saavan. Tärkeää on myös kysyä oppilailta, saavatko he niitä. Emmehän me tiedä kohtaavatko meidän ja oppilaiden olettamukset koskaan.

2.2.2 Taitojen oppiminen

Taidon oppimisen tarkastelu on lähtökohta hyvällä opettamiselle. Oppimista voi tapahtua, ja usein tapahtuukin, ilman opettamista. Opettamistakin tosin ilmenee usein ilman oppimista, mikä ei kuitenkaan ole kovin mielekästä. (Pehkonen 1995, 25.) Nikulainen (1996) näkee, että taidon opettamisessa on olennaista tukea kokemuksiin ja omaan ajatteluun perustuvaa yksilöllistä oppimisprosessia. Tällöin oppilas oivaltaa palautteen merkityksen ja harjaantuu käyttämään itsereflektiota. (Nikulainen 1996, a15.)

Taito voidaan määritellä tavoitteiseksi, opituksi toiminnaksi. Tämä määritelmä erottaa taidon refleksisuorituksesta; taito on tavoitteinen ja tahdonalainen reaktio. Samoin tehdään ero motorisiin perusliikemuotoihin, jotka ovat liikkumisen perusmuotoja, kuten kävely, hyppääminen, heittäminen, taivuttaminen jne. Näitä perusliikemuotoja ei opita, vaan niiden suorittamisen hallinta saavutetaan kypsymisen ja siihen liittyvän harjaantumisen myötä. Toisaalta taito on sarja organisoituja toimintoja. Taidon alkeisosina toimivat edellä mainitut perusliikemuodot, joiden yhdistäminen sarjaksi

tuottaa motorisen taidon. Tällaisen sarjan muodostaminen on taitojen oppimista, jota yhdistelykyky ja muut motorisen taitavuuden osatekijät säätelevät. (Pehkonen 1995, 24.)

Liikuntataitojen oppimisessa on siis kysymys oppijan liikevarastossa olevien perusliikemuotojen tai aiemmin opittujen taitojen tai niiden osien yhdistämisestä uudenlaiseen järjestykseen. Liikuntataitojen oppiminen vaatii yleensä useita yrityksiä eivätkä ensimmäiset yritykset anna välttämättä suorittajalle myönteisiä elämyksiä. Onnistuminen, vaikkapa pienessä taidon osasessa, voi saada aikaan innostumista, ja oikein ohjattuna tämä innostus näkyy taitojen harjoittelun jatkumisena. Harjoittelun avulla laajan taitopohjan (ja yleensä samalla hyvän motorisen taitavuuden) saavuttanut yksilö voi valita liikuntaharrastuslajinsa monista eri vaihtoehdoista. Motorinen pätevyys lisää yleensä sosiaalista arvostusta ja vahvistaa myönteistä minäkäsitystä. (Pehkonen 1995, 25, 33.) Koska kaikkia liikuntataitoja on tässä yhteydessä mahdoton selvittää, olemme keskittyneet tutkimuksessamme käytettyyn palloilun taktiikkaan ja pelikäsityksen taitoon.

Taktiikka ja pelikäsitys ala-asteen liikunnanopetuksessa

Taktiikka on kokonaisvaltainen suunnitelma, jonka opettaminen etenee rinnan palloilutaitojen opettamisen kanssa. Taktiikka on taitojen tarkoituksenmukaista käyttöä. Pallopeleissä on olemassa sekä yksilötaktiikka ja joukkuetaktiikka että pallollisen ja pallottoman taktiikka. Selvää hierarkisuutta taktiikkataidoissa, ja niiden oppimisessa ei ole, vaan kehitys on enemmän syklinomainen. Vaikeimman osa-alueen osaaminen ei vielä takaa hyväksi pelaajaksi tulemista, vaan kaikkia osa-alueita tulisi osata käyttää pelitilanteessa tarkoituksenmukaisesti; joskus yksinkertaisin asia voi olla pelillisesti paras oivallus.

Käytämme enimmäkseen käsitettä taktiikka, vaikka kirjallisuudessa käytetään usein myös käsitettä pelikäsitys. Ero käsitteiden välillä on epäselvä, ja niitä käytetään myös synonyymeinä. Piispasen (1995) mukaan pelikäsitys on koettu mystiseksi asiaksi, ja osittain sen vuoksi taktiikan opettaminen on ohitettu. Pelikäsitys kehittyy oppilailla samalla tavalla kuin ajattelu yleensä: kokemusten ja harjoittelun yhteistuloksena.

Harjoittelun tarkoituksena pitäisikin olla erilaisten ratkaisumallien lisääminen aivoihin. Palloilulajeille on tyypillistä yksilöllinen, pelaajakohtainen päätöksentekoprosessi, jota voidaan kehittää sopivaa opetustyyliä käyttäen. (Piispanen 1995, 44.) Taktiikan oppimisessa ajattelu siis korostuu, ja opeteltavat asiat pitäisi saada oppilaiden tietoisuuteen, jotta kehittymistä tapahtuisi.

Jo pitkään on palloilun opetuksessa ollut vallalla malli, jossa tunnit kuluvat erilaisten taitojen ja tekniikan opettelemisen merkeissä pelin jäädessä vähemmälle huomiolle. Bunker ja Thorpe (1982) huomasivat monivuotisen tutkimuksensa tuloksena, että palloilua tällä tavalla opetettaessa suurin osa koululaisista ei kuitenkaan pärjännyt pelissä ja taidoiltaan ja tekniikaltaan hyvät pelaajat eivät nähneet yhteyttä taitojen ja pelin sujumisen välillä. Pelaajat olivat hyvin riippuvaisia opettajan antamista ohjeista ja säännöistä ja suurin osa peruskoulun päättäneistä lähti peruskoulusta tietämättä itse pelin kulusta riittävästi, vain laaja tekniikkaharjoitusten varasto mukanaan. Lisäksi tutkijat huomasivat, että opetetut tekniikat eivät siirtyneet peliin, ilmeisesti siksi, että erilaisten taitojen ja tekniikoiden opetteleminen irrallisena pelistä ei motivoinut heitä. (Werner, Thorpe & Bunker 1996, 28 - 33.)

Bunker ja Thorpe (1982) ehdottavatkin ratkaisumalliksi sitä, että mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opettajan tulisi tarjota oppilaille peli, jota on mahdollista pelata vähäisilläkin taidoilla. Pelaamisen myötä pelikäsitys paranee ja taitojen oppimiselle luodaan aivan uusi pohja, kun oppilas ymmärtää, mihin pelissä pyritään ja mihin tiettyjä taitoja tarvitaan. He jatkavat, että opettajan haastavaksi tehtäväksi jää suunnitella ja luoda säännöt sekä varusteet peliin sellaisiksi, että jokainen lapsi pystyy pelaamaan ja saamaan myönteisiä kokemuksia pelaamisesta. (Werner ym. 1996, 28 - 33.)

Tähän ajatukseen pohjautuen Bunker ja Thorpe (1982) ovat luoneet TGFU (Teaching Games For Understanding) -palloilun opettamisen mallin, jossa pelin opettaminen on koko palloilun opettamisen perusta. Tästä mallista on alkanut laaja keskustelu palloilunopetuksen toteuttamisesta, jota jatketaan liikuntakasvatuslehtien (esim. Joperd) palstoilla edelleen. TGFU -mallissa kaikki pallopelit toimivat pelikäsityksen oppimisen välineinä ja opetuksen ensisijainen tavoite on parantaa oppilaiden

pelikäsitystä ja taktista osaamista, minkä kautta he oppivat nauttimaan pelistä ja tekninen osaaminen kehittyy luonnollisesti sen mukana. Pyrkimyksenä on löytää yhteisiä taktisia piirteitä eri pallopelien välillä, esimerkiksi koripallon ja jalkapallon hyökkäys- ja puolustustaktiikat, ja lisätä oppilaiden ymmärrystä sekä tietoisuutta näistä asioista. Vastaavasti eroja eri lajien välillä voidaan myös verrata oppilaiden kanssa, esimerkiksi miettimällä tennistä ja lentopalloa verkkopelien osalta. (Werner ym. 1996, 28 - 33.)

Tärkeintä palloilun opetuksessa on siis saada lapsi ymmärtämään, miten esimerkiksi verkon korkeus tai sallittujen kuljetusten määrä vaikuttaa pelin kulkuun ja ohjaa taktisia ratkaisuja pelin aikana. Pelaajien lukumäärää, kentän kokoa ja välineitä vaihtelemalla opettaja voi edesauttaa lasta saavuttamaan nämä tavoitteet. On kuitenkin tärkeää opettaa lajitaitoja ja tekniikkaa taktiikan opettamisen kanssa rinnan, jolloin paras mahdollinen hyöty saadaan irti. Niin kuin monet tutkijat (mm. Lawton 1989; Rink, French & Werner 1990; Turner & Martinek 1992) toteavat, sekä erilaiset palloilutaidot että taktinen osaaminen muodostavat syklin, jossa motorinen ja kognitiivinen osaaminen tukevat toinen toisiaan. (Werner ym. 1996, 28 - 33.)

Berkowitz (1996) näkee tällaisella palloilun opettamisella olevan monia etuja. Hänen mielestään oppilaat ovat motivoituneita jo pelkästään siitä tiedosta, että liikuntatunnilla varmasti pelataan, sillä sitähän he aina odottavat. Oppilaat ovat myös aktiivisempia harjoittelemaan tarvittavia taitoja, sillä siirtovaikutus on pian nähtävissä pelissä. Esimerkkinä hän esitteli peräkkäiset jalkapallo ja ultimate jaksot, jotka hänen mielestään tukivat hyvin toinen toisiaan ja joiden aikana oli selvästi havaittavissa siirtovaikutus, jonka myös oppilaat huomasivat. (Berkowitz 1996, 45.)

Opetuksen muuttumisella yksilötaitojen ja tekniikoiden harjoittelusta pelin oivaltamiseen ja ymmärtämiseen on myös toinen tärkeä kasvatuksellinen merkitys. Kun palloilun opetusta lähestytään pelin kautta, tulee liikuntatunneilla ryhmätyöskentelytaitojen ja yhteistyön merkitys korostumaan selvästi enemmän kuin aikaisemmin. Berkowitz (1996) toteaa omasta käytännön kokemuksestaan palloilun opettamisesta, että TGFU -mallin mukaan opetettuaan hän havaitsi, kuinka pelitilanteessa oppilaat selvästi enemmän kannustivat ja auttoivat toisiaan verrattuna

liikuntaryhmään, jossa oppilaat olivat opetelleet taitoja ja tekniikoita erillisissä drilleissä liittämättä niitä aitoon pelitilanteeseen. Näin sosiaalinen kontakti muihin oppilaisiin jäi vähäisemmäksi, ja tämä heijastui pelissä, jossa kuitenkin yhteistyöllä ja joukkuehengellä on pelin sujumisen kannalta suuri merkitys. (Berkowitz 1996, 44.)

Berkowitz (1996) jatkaa, että siirryttäessä palloilun kokonaisvaltaisempaan opetteluun, tulisi myös arviointikäytänteiden muuttua ja oikeastaan ainoa asia, jota opettaja voi arvioida, on oppilaiden pelin sujuminen. Arvioinnin kohteena on näin ollen sekä oppilaan kyky ratkaista pelissä ilmeneviä taktisia ongelmia että oppilaan taidot ja tekniikan hallinta näiden ongelmien ilmetessä. (Berkowitz 1996, 45.) Hän ei, niin kuin eivät monet muutkaan tutkijat asiaa käsitellessään, kuitenkaan tuo esille näkökulmaa, jossa opettajan arvioinnin tueksi voitaisiin nostaa oppilaan oma arvio samoista asioista.

Tästä voidaan päätellä, että jos palloilun opettamisen painopiste tulee muuttumaan näin oleellisesti ja huomio kiinnitetään oppilaan tietoisuuden lisäämiseen, tulisi myös arviointia muuttua tähän suuntaan. Itsearvioinnin yksi tavoitteistahan on oppilaan tietoisuuden lisääminen ja asiayhteyksien oivaltaminen pohdinnan kautta ja uskommekin, että juuri itsearviointi on yksi vastaus ongelmaan.

2.2.3 Yhteistyötaidot

Yhteistyötaidot tulisi nähdä elämän perustaitoina, sillä jokainen ihminen tarvitsee yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja opiskelussaan, työssään ja harrastuksissaan. Yhteistyötaitojen oppiminen koulussa riippuu paljolti siitä, kuinka arvokkaaksi tavoitteeksi kukin opettaja sen hyväksyy ja miten hän on valmis organisoimaan opetustaan. Yhteistyötä ei opita itsestään, ei muun oppimisen sivutuotteena eikä pelkästään yhteistyöstä puhumalla. Yhteistyöhön voi oppia vain tekemällä yhteistyötä. (Koppinen & Pollari 1993, 8 - 9.)

Laakso (1995) yhtyy edellisiin kirjoittajiin ja toteaa, että sosiaalisia taitoja on vaikea oppia yksin, lukemalla kirjoista tai istumalla ja kuuntelemalla.

Yksinkertaisimmillaankin sosiaalinen kehitys edellyttää vuorovaikutusta, vaativimmillaan tilanteita, joissa joudutaan ratkaisemaan eturistiriitoja, neuvottelemaan ja sopimaan. Leikit ja pelit ovat perinteisesti olleet se symbolimaailma, jossa tällaisia taitoja voi harjoitella. Ne saattavat erilaiset ihmiset toiminnan kautta vuorovaikutukseen keskenään. Ne aikaansaavat tilanteita, jotka on ratkaistava yhdessä sekä myös ristiriitoja, onnistumisia ja pettymyksiä. Epäonnistuminen leikin maailmassa ei ole katastrofi, vaan päinvastoin se voi olla hyödyllinen kokemus ennen tosielämään siirtymistä. Edellytyksenä on kuitenkin turvallinen ilmapiiri ja mahdollisuus avoimeen vuorovaikutukseen. (Laakso 1995, 14.)

Turvallisessa ilmapiirissä ryhmän jäsenet oppivat ottamaan vastuun omista sanoistaan, teoistaan ja tunteistaan sekä siitä, että itselle tärkeät tunteet ja asiat tulevat käsitellyiksi ryhmässä. Itsetuntemuksen lisääntyessä omat rajat vahvistuvat ja selkeytyvät. Oma erillisyys löytyy, ja sen voi säilyttää erilaisissa ryhmätilanteissa. Silloin tiedostaa, mikä on itseä ja mikä on toista, missä haluaa olla mukana ja missä ei. Omien todellisten tarpeiden tiedostaminen on tärkeää. Ryhmässä voi myös oppia huomioimaan toisia ryhmän jäseniä ja heidän tarpeitaan ja tavoitteitaan. Halu yhteistyöhön voi löytyä sitä kautta, että tunnistaa ja tiedostaa sekä omia että toisten tunteita ja tarpeita. Ryhmässä voi myös oppia sen, että ihmiset tuntevat samassa tilanteessa eri tavalla ja että näitä tunteita voi tunnistaa. (Saarelainen 1996, 24 - 25.)

Liikunta voi tarjota ainutlaatuisen kasvuympäristön niin aktiivisuuden kuin sosiaalisuudenkin kannalta. Sen mahdollisuudet eivät rajoitu vain fyysisen kehityksen edistämiseen, vaikka se onkin liikunnan näkyvin alue. (Laakso 1995, 15.) Tutkimukset osoittavatkin, että liikuntakasvatuksella pystytään vaikuttamaan sosiaalisten taitojen oppimiseen erittäin tehokkaasti. Solomonin (1997, 22 - 25) tutkimuksessa ala-asteen liikuntakasvatuksen vaikutuksista sosiaalisiin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin tuli selvästi esille luokanopettajan huomaama muutos oppilaiden käyttäytymisessä. Kun liikuntakasvatuksessa oli tähän asiaan paneuduttu jo useamman viikon ajan, vaikutti se oppilaiden toimintaan myös muilla oppitunneilla. Tämä tutkimus osoittaa, että liikuntaa opettavat opettajat pystyvät, niin halutessaan, ja heidän tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota sosiaalisten taitojen kehittämiseen liikunnan avulla, sillä kasvatusmahdollisuudet ovat valtavat.

2.2.4 Opettajien asettamia tavoitteita liikunnan opetukselle

Liikuntakasvatuksessa opettajien tärkeinä pitämät tavoitteet vaihtelevat. Varstalan (1996, 48) mukaan opettajien yksittäisille liikuntatunneille asettamia tavoitteita on tutkittu hyvin vähän. Kuitenkin sekä opetussuunnitelman teoriassa että varsinaisissa opetussuunnitelmissa painotetaan tavoitteiden merkitystä opetuksen suuntaajina. Paatelaisen (1981, 139) mukaan opettajien tavoitteista 31% painottui taitojen oppimiseen, virkistyksen osuus oli likimain sama (29%) ja fyysisen kunnon osuus 23%. Muiden tavoitteiden osuudet olivat jo selvästi pienempiä: esimerkiksi sopeutuminen yhteistoimintaan 5% ja miellyttävien kokemusten saaminen 1%.

Paatelaisen tutkimus on tehty 1980 -luvun alussa, jolloin kouluissa toimittiin vuoden 1975 opetussuunnitelman mukaan. Nyt opetussuunnitelmasta voidaan löytää samoja piirteitä, mutta myös joitakin uusia tavoitteita ja haasteita liikunnanopetukselle. Esimerkiksi aikaisemmin ei liikuntakasvatuksessa pidetty niin tärkeänä yhteistoimintaa ja ryhmätyötaitoja, vaan ne liitettiin muihin oppiaineisiin. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 107) mukaan oppilaan tulisi liikunnassa edistyä yhteistyötaidoissa, joten tämän tavoitteen merkitystä ei nykyään voi unohtaa. Esimerkiksi Ruotsissa Carlsten (1989, 87 - 88) tutki liikunnanopettajia, ja heidän tärkeinä pitämiään opetustavoitteita. Useimmat opettajat asettivat ensimmäiselle sijalle sosiaaliset tavoitteet. Muita keskeisiä tavoitteita olivat oppilaan itsetunnon vahvistaminen, myönteiset kokemukset, erilaisten liikuntamuotojen kokeilu ja pysyvän liikuntaharrastuksen herättäminen.

Varstalan (1996) tutkimuksessa liikuntatuntien päätavoitteet on jaettu viiteen luokkaan: fyysinen kunto, liikuntataidot, ilo ja virkistys, pelaaminen ja muu tavoite. Liikuntataidot osoittautuivat sekä mies- että naisliikunnanopettajille kaikkein tärkeimmäksi tavoitteeksi. Miehet asettivat opetukselleen useammin kuntotavoitteita kuin naiset, joilla taas oli enemmän muita tavoitteita. Ilo ja virkistys oli molemmilla suhteellisen pieni, noin 10 %. (Varstala 1996, 76 - 77.) Taitojen oppiminen on vuosikymmenestä toiseen säilyttänyt paikkansa tärkeimpänä tavoitteena. Nykyään kuitenkin myönteiset elämykset ja sosiaaliset taidot ovat nousseet tietoiseen

tavoitteenasetteluun mukaan. Tulisi myös muistaa, että Carlstenin ja Varstalan tutkimuksissa tutkittavat opettajat ovat olleet aineenopettajia.

Uskoaksemme ala-asteen luokanopettajalla on kokonaisvaltaisempi ote oppilaiden opettamiseen ja kasvattamiseen, jolloin kasvatus on päätavoite, eivät yksittäiset lajitaidot. Siniharju (1997) osoittaa, että peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) mainituista tavoitteista tärkeimpinä ala-asteen opettajat pitivät liikunnan ilon kokemista, myönteisen liikunta-asenteen omaksumista sekä yhteistyötaidoissa edistymistä. Vähiten tärkeinä pidettiin lajitaitojen ja -tietojen oppimista, kansalliseen liikuntakulttuuriin tutustumista, ilmaisutaidon, kunnon ja oman kehon tuntemuksen kehittämistä. Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että mainitut tavoitteet toteutuvat heidän opetuksessaan vain osittain. Parhaiten toteutuvat kuitenkin juuri tärkeimmät. (Siniharju 1997, 12 - 13.)

2.3 Lapsen kokonaisvaltainen kehitys

Lapsen liikunnallinen kehitys ei ole erotettavissa muusta kehityksestä. Pienen lapsen kehittyminen on kokonaisvaltaista: kypsyminen ja oppiminen ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Kehitykseen vaikuttavat hermoston, eri aistien ja liikunta- ja tukielimistön kehittyminen, lapsen tiedollinen ja tunne-elämän kehitystaso. Osa liikunnallisesta kehityksestä tapahtuu lähes pelkästään kypsymisen seurauksena. Mitä monimutkaisemman taidon oppimisesta on kysymys, sitä enemmän harjaantumista se vaatii. (Karvinen, Hiltunen & Jääskeläinen 1991, 51.)

Ruoppilan (1989) mukaan kehityksen osa-alueet kietoutuvat yhteen ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Lapsen varttuessa nämä kehitystapahtuman osa-alueet alkavat eriytyä, ja niiden keskinäiset yhteydet vastaavasti heikkenevät. Kuitenkin vielä lapsuusiän päättyessä havaitaan kehityksen osa-alueiden keskinäistä vuorovaikutusta. Liikunnan opetuksen ja ohjauksen on sopeuduttava lapsen kulloisenkin kehitysvaiheen luomiin edellytyksiin ottaa vastaan ohjausta ja opetusta. (Ruoppila 1989, 45, 48.)

Lapsen liikunnallisessa kehityksessä onkin havaittavissa selviä rajapyykkejä, joilla on oma järjestyksensä. Kehitys rakentuu aina jo opitun varaan, eikä minkään kehitysvaiheen yli voi hypätä. Lisäksi on muistettava, että jokainen lapsi kehittyy omassa tahdissaan. Erot lasten välillä voivat olla hyvin suuret. Kehityksen rajapyykkien ja niiden taustalla olevien ilmiöiden ymmärtäminen on tärkeää jokaiselle lasten parissa työskentelevälle. Lasten opetuksen, ohjauksen ja valmennuksen tulee vastata lapsen kehitystason mukaista vastaanotto- ja toimintakykyä. (Karvinen ym. 1991, 51.)

2.4 Kohti myönteistä minäkuvaa

Opettajan tulee tiedostaa vaikutusmahdollisuutensa oppilaan minäkäsityksen kehittämiseen. Hyvä opettaja uskoo, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus oppimiseen, ja hän tuo tämän myös oppilaiden tietoon. Jokaisella liikuntatuntiin osallistuvalla oppilaalla on oikeus onnistumiseen sekä omien edellytysten mukaiseen oppimiseen ja kehittymiseen. (Hakala 1995, 34.)

Gallahuen ja Ozmunin (1995) mukaan myönteinen minäkäsitys on niin ratkaiseva vaikuttaja oppilaan kykyyn toimia tehokkaasti, että sen kehittämistä ei voi jättää sattuman varaan. Oppiminen ja kehittyminen liikunnan osa-alueella vaatii harjoittelua ja välillä myös epäonnistumisten kohtaamista. Tärkeää on, että oppilas ymmärtää oppimisen edellyttävän yrityksiä ja epäonnistumisia. Oppimistilanteiden tulee kuitenkin olla sellaisia, että oppilaalta ei vaadita suoriutumista tehtävistä, joihin hänellä ei ole edellytyksiä. Jatkuvat epäonnistumiset johtavat heikkoon minäkäsitykseen, joka ilmenee alisuoriutumisena, käyttäytymishäiriöinä ja oppimisvaikeuksina. (Gallahue & Ozmun 1995.)

Sarlinin (1996) mukaan liikunta on ala-asteella lasten minäkokemuksen tärkein vaikuttaja. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että se on tärkeämpi kuin koulu, ystävät, ulkonäkö ja käytös. Ala-asteen aikana koettu fyysinen pätevyys on tärkeä tekijä minäkäsitysprosessissa, ja se toimii välittävänä tekijänä positiivisen itsearvostuksen kehittymisessä. Ala-asteen aikana käsitykset itsestä muotoutuvat ja myönteinen

realistinen minäkäsitys rakentuu. Silloin luotuja käsityksiä on vaikea myöhemmin muuttaa, joten ala-asteen liikuntakasvatuksella on ratkaiseva merkitys koetun fyysisen pätevyyden rakentamisessa. (Sarlin 1996, 14 - 18.)

Liikunnan merkitystä kasvatuksen välineenä lisää sen suuri suosio. Liikunta on nuorten suosimaa aktiivista toimintaa, jossa opitaan nimenomaan tekemällä. Koska liikunta on kasvatuksen väline, on syytä kiinnittää huomio tekijöihin, jotka vaikuttavat sen kasvatuksellisiin mahdollisuuksiin. Persoonallisuuden kehitykselle ja erityisesti minäkuvalle on tärkeää, millainen suhde oppilaalla on liikuntaan ja toisiin yksilöihin. Liikunta tarjoaa tilanteita, joissa voi ilmaista itseään tai koetella suorituskyvyn kehittymistä. Kun liikuntatilanteiden haasteet ovat sopusoinnussa koetun pätevyyden tai omien odotusten kanssa, liikunnasta saa helposti minäkuvaa vahvistavia elämyksiä. Minäkuvan kannalta on tärkeää, että tavoitteet asetetaan itse, jolloin haasteet ja koettu pätevyys ovat yleensä tasapainossa. (Telama 1993, 24.)

Pitkäjänteisyys, vahva itsetunto ja minäkäsitys, toisten huomioon ottaminen, oikeudenmukaisuus jne. ovat komeita laatusanoja, joilla on kuvattu urheilun myönteisiä vaikutuksia yksilöön. On kuitenkin muistettava, että mikään edellä mainituista ei synny automaattisesti - urheilu ei sinänsä takaa näitä myönteisiä kehityspiirteitä. Kaikki riippuu toiminnan toteutuksesta. Urheileminen itsessään ei kasvata hyvään eikä pahaan. Kaikki riippuu siitä, millaisiin arvoihin urheilua ohjaavien toiminta perustuu ja kuinka käytännön tilanteissa toimitaan. (Karvinen ym. 1991, 19.)

Vahvan minäkuvan syntyminen edellyttää psykologisesti turvallista ilmapiiriä. Lapsen tulisi kokea olevansa koulussa ihmisenä hyväksytty, arvostettu ja tasavertainen ollessaan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja opettajien kanssa. Psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä ihminen luopuu puolustusmekanismien käytöstä, jolloin hän pystyy ottamaan vastaan minäkuvalleen ristiriitaista, mutta usein hyvinkin tarpeellista informaatiota. Minäkuva toimii informaation suodattimena: minäkuvaa tukeva informaatio hyväksytään, mutta sille ristiriitainen tieto torjutaan, kielletään tai vääristetään. Ihminen pyrkii siis kaikin tavoin suojelemaan omaa minäkuvaansa. (Aho 1994, 470.) Turvallisen ilmapiirin merkitys korostuu erityisesti liikuntatunneilla, joissa oppilaan osaaminen on jatkuvasti esillä ja muiden oppilaiden arvioitavissa.

Uskaltaminen ja esillä olo ovat liikunnassa jokapäiväisiä haasteita oppilaalle, mikä toisaalta opettajalle on hyvän kasvatuksen mahdollisuus, toisaalta väärin käytettynä minäkuvan ja itsetunnon horjuttaja.

2.5 Liikunnan arviointi

Liikuntakasvatuksessa, niin kuin muussakin koulutyössä, arviointi on luonnollinen osa opetus- ja kasvatustyötä. Oppilas konkretisoi opiskelunsa tavoitteet ja rakentaa minäkuvaansa suurelta osin arvioinnin kautta. (Sastamala 1994, 7.) Arviointia tekee koko ajan sekä opettaja että oppilas itse, ja sillä on suuri merkitys siihen, miten liikunta koetaan sekä miten siihen asennoidutaan. Spåre (1995) kirjoittaa, että jos lapset saisivat päättää, he eivät tyytyisi metreillä mitattaviin hyppyihin ja muihin liikuntasuorituksiin. He hakevat liikunnasta elämyksiä ja kokemuksia. Jos liikuntakasvatuksessa ja arvioinnissa painotetaan mitattavia suorituksia ja unohdetaan lapsen kokonaisuus, lapset jakautuvat äkkiä ketteriin ja kömpelöihin. Kouluiässä erot helposti kärjistyvät, koska taidot saattavat tulla näkyviin todistusarvosanoina, mikä lisää vertailua oppilaiden välillä. (Spåre 1995, 16 - 17.)

Sastamalan (1994) mukaan opettajan tekemä arviointi liikunnassa on ollut tähän asti hyvin monitahoista ja monitasoista. Joku on käyttänyt liikunnan arvosanaperusteena tuntumaa, jonka on oppilaasta tuntien aikana saanut. Toinen on painottanut taas läsnäoloa tunneilla tai miellyttävää käytöstä. Joku oppilas saa hyvän arvosanan, koska hän on hyvä peleissä. Joskus arvosanassa painotetaan vain yhden lajin hallintaa. (Sastamala 1994, 8.)

Viime vuosina ovat liikunnan oppilasarvosanat muodostuneet kunto-, taito-, ja harrastuneisuusalueista. Kuitenkin opetussuunnitelman uudistuttua myös arviointikriteerien tulisi muuttua. Sastamalan (1994) mukaan kriteereitä tulisi monipuolistaa, esimerkiksi mukaan voisi tuoda sosiaalisuus-, aktiivisuus-, hygienia ja liikuntakäyttäytymisalueita. Arviointi on laaja alue, joka vaatii jatkuvaa pohdintaa ja kehittämistä. Lähdettäessä uuteen opetussuunnitelmaan kannattaa panostaa arviointiin tavanomaista enemmän energiaa ja aikaa. (Sastamala 1994, 9.)

Arviointi liittyy hyvin läheisesti kasvatukseen, koska vain sen avulla ihminen voi muuttua ja oppia. Jotta arviointi voisi tukea lapsen myönteisen minäkuvan kehittymistä, niin sen ei pitäisi olla mitään opettajan salaperäistä siniseen vihkoon merkitsemistä, vaan avointa yhdessä oppilaan kanssa tapahtuvaa toimintaa.

3 ITSEARVIOINTI ARVIOINNIN OSA-ALUEENA

3.1 Arvioinnin ja itsearvioinnin suhde

Yleistävässä määrityksessä arvioinnilla eli evaluaatiolla tarkoitetaan oppimistulosten arviointia. Tämä käsitys on nykyään laajentunut, ja siksi arviointi kohdistuu yhä enemmän myös prosesseihin ja koulutuksen panoksiin sekä suunnitteluun, toisin sanoen koko koulutusjärjestelmään ja sen kaikkiin toimintoihin. Arvioinnin kohde tietysti vaihtelee yksityisestä oppilaasta ja opettajasta koko valtakunnan tai jopa useiden maiden kasvatuksen evaluointiin. (Lahdes 1986, 175 - 176.)

Räisänen ja Vainio (1996) täydentävät arvioinnin olevan sekä arvo-, kulttuuri-, ja konteksti- että aikasidonnainen käsite. Se on jatkuvaa ja toistuvaa toimintaa, jossa tehdään systemaattinen analyysi valitusta kohteesta. Arvioinnin taustalla on pyrkimys toimintojen ja tulosten parantamiseen ja kehittämiseen. Arviointi lisää tietoisuutta asioiden tilasta ja useimmiten sen perusteella päätetään tehdäänkö asioille jotakin vai annetaanko niiden olla entisellään. (Räisänen & Vainio 1996, 11.)

Tietoisuutta lisäävä ja syventävä arviointi on nimenomaan itsearviointia, jossa yksilö on omaa toimintaansa arvioiva subjekti. Itsearviointi on siis osa arviointia, eräs sen toteuttamistapa, joka edistää arvioijan tietoisuutta omista kokemuksista, toimintastrategioista ja toiminnan tuloksista. Itsearvioinnissa omaan toimintaan yhdistyy kriittinen ajattelu ja ymmärtäminen. Se on etäisyyden ottamista, tarkkaillen omaa toimintaa ja ajattelua. Itsearviointia on edelleen kokemuksen jäsentäminen, havaintotiedon kokoaminen ja sen jakaminen, toiminnan suhteuttaminen asetettuihin tavoitteisiin, havaintotiedon tulkitseminen ja johtopäätösten teko. (Lyytinen 1995, 38.)

Itsearviointia voidaan menetelmänä soveltaa sekä oppilasarvioinnissa että koko koulun toiminnan arvioimisessa. Jokinen (1989) tarkastelee itsearviointi-käsitettä kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin itsearviointi voidaan ymmärtää prosessiksi, jonka avulla opettaja kerää tietoja luokastaan ja oppilaistaan erilaisten menetelmien

avulla ja toiseksi itsearviointiin liittyy tavoite tarkastella ja tutkia koulun toiminnan päämääriä ja toteutuneita saavutuksia, jolloin kyse on kouluyhteisön itseensä kohdistuvasta omaehtoisesta arvioinnista, jossa myös voidaan soveltaa monia eri menetelmiä. (Lyytinen, Jokinen & Rask 1989, 5.)

Molemmilla tasoilla pyrkimyksenä on muutos parempaan, opetuksen ja oppimisen laadun parantamiseen. Arvioinnin tavoitteena onkin luoda perusta koulun / oppilaan määrätietoiselle ja avoimelle kehittymiselle. Arviointi on monivaiheinen prosessi, jonka on pohjauduttava tavoitteisiin, jotta sitä voitaisiin käyttää kasvatuksen välineenä tai apuna koulun kehittämisessä. (Laukkanen, Salmio & Svedlin 1992, 7.) Arviointi ei siis ole itsenäinen toiminto, vaan se liittyy kolmikohtaiseen tavoite - toiminta - arviointi -prosessiin. Tavoite määritellään kulloisenkin tarpeen ja resurssien pohjalta jollekin ajanjaksolle. Toimintatavat valitaan siitä keinovalikoimasta, jolla asetetut tavoitteet parhaiten saavutetaan huomioden resurssit ja muut mahdollisuudet. (Lindström 1992, 14 - 15.) Arviointi, tavoitteet ja toiminta muodostavat siis syklin, jossa jokainen osatekijä vaikuttaa toisiinsa.

Itsearvioinnilla voi koulussa olla monia eri kohdealueita. Niinistön (1984) mukaan niitä ovat: 1) koulutettavan eli oppilaan suoritusten arviointi, 2) kouluttajan eli opettajan arviointi, 3) koulutusohjelman eli opetussuunnitelman arviointi, 4) koulutusympäristön arviointi ja 5) muut mahdolliset mallit (Rask 1992, 136). Oppilaan suorittama itsearviointi on sekä oman työskentelyn ja opiskelun suunnittelua että työskentelyn laadun jälkikäteisarviointia. Oppilaat voivat osallistua myös koulun toiminnan omaehtoiseen itsearviointiin. Näin ollen oppilaiden itsearviointi voi sisältyä sekä oppilasarviointiin että koulun kehittämiseen. (Syrjäläinen 1994, 26 - 27.) Tutkimuksessamme olemme keskittyneet oppilaan oman toiminnan itsearviointiin.

3.2 Arvioinnin tehtävät

Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) mukaan oppilasarvioinnin tehtävänä on tukea ja ohjata oppilasta myönteisellä tavalla sekä kannustaa häntä opinnoissaan. Arvioinnin tehtävänä on myös edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden

määrittämässä suunnassa sekä vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja tukea oppilaan omien kykyjen ja taitojen tunnistamista. Oppilaan itsearviointi lisää realistista suhtautumista omiin kykyihin ja auttaa siten tavoitteiden asettamisessa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 24.)

Räisäsen ja Friskin (1996a) mukaan arvioinnin tehtävät voidaan jakaa oppimista ohjaavaan, kontrolloivaan, valikoivaan, motivoivaan, kehittävään ja ennustavaan tehtävään. Jo vuonna 1973 oppilasarvostelun uudistamistoimikunta oli jakanut oppilasarvioinnin tehtävät lähes samalla lailla, joten arvioinnin tehtävät eivät ole suuremmin ajan kuluessa muuttuneet. Nykyään tehtäviä on yhdistelty ja ne nähdään enemmän toisiaan täydentävinä arvioinnin osatekijöinä. Yhteenvetona arvioinnin tehtävät ovat seuraavat:

1. *Ohjaava* auttaa oppilasta tekemään erilaisia opiskeluun liittyviä ratkaisuja.

2. *Kontrolloiva* viittaa oppimisen ulkoiseen kontrolliin. Opettajan pitämät erilaiset kokeet, ja niistä annetut numerot ovat esimerkkinä arvioinnin kontrollitehtävästä. Kontrollitehtävään on sisältynyt usein myös rangaistusaspekti, oppijaa rankaistaan virheistä, oppimisvaikeuksista jne.

3. *Valikoiva ja ennustava* tulkitaan usein synonyymeiksi. Oppilasta autetaan koulun päättyessä tekemään opiskeluun ja ammatinvalintaan liittyviä ratkaisuja sekä mielekkäitä valintoja.

4. *Motivoiva* pyrkii aktivoimaan ja suuntaamaan oppilaita, opettajia, huoltajia jne.

5. *Kehittävä* pyrkii parantamaan arviointia ja opetusta.
(Räisänen & Frisk 1996a, 16 - 17; Peruskoulun oppilasarvostelun uudistamistoimikunta 1973.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) korostaa erityisesti arvioinnin motivoivaa ja ohjaavaa tehtävää, sillä arvioinnin tehtävänä on teoksen mukaan "kannustaa oppilasta myönteisellä tavalla omien tavoitteiden asettamiseen,

työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin" (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 25). Terveen itsetunnon kehittyminen ja realistisen käsityksen muodostuminen omista tiedoista ja taidoista sekä jatkuvan oppimisen merkitys nähdään erityisen tärkeäksi. Palautteessa tulee entistä enemmän kiinnittää huomiota oppimisprosessiin ja ohjata oppilasta näkemään oman työnsä merkitys hyvien tulosten edellytyksenä. Koulun ulkopuolella arvioinnin tehtävänä on antaa tietoa oppilaiden huoltajille, toisille oppilaitoksille ja työelämälle oppilaan tulevaisuutta koskevia ratkaisuja tehtäessä.

Linnakylä (1993), Aho (1994) ja Olasvirta (1994) ovat kaikki samaa mieltä arvioinnin ja sitä kautta myös itsearvioinnin tehtävistä. Kun oppilas miettii ja perustelee omia tavoitteitaan ja arviointikriteereitään sekä arvioi itseään niiden pohjalta, hän oppii paljon omasta oppimisprosessistaan. On tärkeää opettaa lasta arvioimaan itseään rehellisesti, jolloin hän alkaa tarkastella omaa työskentelyään entistä kriittisemmin ja jäsentyneemmin, mutta samalla myös arvostaen vahvoja puoliaan ja hyviä ominaisuuksiaan. Näin oppilaasta tulee vähitellen riippumaton ulkoisesta palautteesta, ja hän kokee pystyvänsä itse vaikuttamaan suorituksiinsa. (Linnakylä 1993; Aho 1994, 470; Olasvirta 1994, 20.)

3.3 Erilaista arviointia

Arvioinnin tehtävät ja menetelmät (miten arvioidaan) sekä niiden merkitys ja tavoite (mitä ja miksi arvioidaan) vaihtelevat arvioinnin tarkoituksen mukaan. Erilaiset arviointimenetelmät ja tehtävät täydentävät toisiaan. Luotettavinta tietoa saadaan käyttämällä useita eri arviointimenetelmiä erilaisissa arviointitilanteissa.

Arviointimenetelmät voivat painottaa oppimisen määrää tai laatua. Laadun ja määrän arvioinnin raja on liukuva, jolloin myös erilaiset menetelmien yhdistelmät voivat tulla kysymykseen. Hakkarainen (1987) on esitellyt määrällisen arvioinnin seuraavasti. Määrällinen arviointi perustuu opetussuunnitelman tavoitteisiin eli se on tavoite-pohjaista. Siinä pyritään etukäteen määrittämään mahdollisimman tarkkaan, mihin oppilas pystyy opetuksen jälkeen. Suoritusta verrataan tavoitteisiin. Arvioinnissa mita-

taan oppilaan näkyvää käyttäytymistä ja siinä tapahtuvia muutoksia. Usein tavoitteista johdetaan tehtäviä ja testiosioita, joiden perusteella voidaan todeta tavoitteen saavuttaminen. Ihmisen oppiminen ymmärretään siis yksittäisten tehtävien suorittamisen summaksi. (Hakkarainen 1987, 13.)

Laadullinen arviointi eroaa määrällisestä arvioinnista siinä, että sillä tarkoitetaan jatkuvaa kokonaistilanteen havainnointia ja päättelyä, jonka tarkoituksena on syvempi ymmärtäminen. Sen perustana ovat arviointitulosten tulevien käyttäjien tärkeinä pitämät asiat, eivät ennalta asetetut tavoitteet. (Åhlberg 1990, 28.) Laadullinen arviointi kohdistuu oppilaan ajatteluun ja opetus - oppimisprosessiin. Johtopäätösten tekemiseen tarvitaan tarkkaa kuvaa oppimisprosessin vaiheista. Oppimisen laadun evaluointi perustuu oppilaan oman subjektiivisen tilan kuvaamiseen, tiedon prosessoinnin tyyppien erotteluun tai oppilaan virheellisten käsitysten analyysiin. Laadullinen arviointi sopiikin yksityistapausten tulkintaan, toiminnan kuvaamiseen ja ymmärtämiseen sekä yksittäisten ilmiöiden tutkimiseen. (Lahdes 1986, 188.)

Räisänen (1995) yksinkertaistaa, että laadullinen arviointi tulee laadulliseksi käytettyjen menetelmien vuoksi. Esimerkkejä laadullisuutta painottavista mittareista ovat kokemukselliset tarinat, päiväkirja ja esseet. Vastaavasti määrällisiä mittareita ovat indikaattorit, tunnusluvut, tilastollista käsittelyä edellyttävät kyselyt jne. Arviointikohteiden valinta ja niiden analysointi määrittävät suuntaa arviointimittareiden laadinnalle ja valinnalle. (Räisänen 1995, 19.)

Jos arvioinnin tehtäviä ja käytettyjä menetelmiä taas tarkastellaan opetuksen suunnittelun perusyksikön, opetusjakson, näkökulmasta käytetään yleisesti tunnettua Bloomin, Hastingsin ja Madausen (1971) kolmijakoa diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Näitä käsitteitä ei nykyään enää käytetä, mutta asiasisällöt ovat säilyneet samoina. Diagnostinen arviointi on muuttunut ennakkotietojen kartoitukseksi, joka tehdään opetusjakson alussa tai jo ennen sitä. Siinä todetaan oppilaan lähtötaso ja ennustetaan todennäköinen menestys. Formatiivista arviointia on aikaisemmin suoritettu jakson aikana lähinnä observoimalla ja pikkukokeilla, kun taas nykyään oppilaat yhdessä opettajan kanssa arvioivat omaa oppimisprosessiaan ja edistymistään. Jakson päätteeksi summatiivisella arvioinnilla todetaan opitut asiat ja

ennustetaan seuraavan jakson aikaista menestystä. Aikaisemmin lopuksi suoritettu arviointi on painottunut "nippelitietojen" testaamiseen, mutta tällä hetkellä korostetaan suurempia kokonaisuuksia Tämä kehitys näkyy esimerkiksi kokeiden muuttumisena.

Yhteenvetona edellisistä voimme todeta itsearvioinnin perustuvan laadullisen arvioinnin periaatteeseen. Siinä arviointi ei ole irrallinen tai poikkeava osa opiskeluprosessia, vaan se heijastaa oppilaan henkilökohtaisia ajattelutapoja ja oppimisprosesseja. Yleensä kriteereinä ovat omat aikaisemmat suoritukset, mutta myös toisten suorituksiin voidaan vertailla. Vertailu muihin oppilaisiin ei kuitenkaan aina kohota itsetuntoa tai edistä vastuullisuutta. Siksi itsearvioinnin luonteeseen sopiikin paremmin oman edistymisen seuraaminen aikaisempaan verrattuna. Omien arviointikriteerien selkeyttäminen on usein vaikeaa sekä oppilaalle että opettajalle. Itsearviointiin harjaantumaton oppilas ei välttämättä kykene osallistumaan arviointiprosessin molemmille tasoille. Hän ei esimerkiksi osaa eritellä omia arviointikriteerejään mutta saattaa silti pystyä arvioimaan muiden esittämien kriteerien käyttökelpoisuutta.

Vaikka myös prosessien ja tuloksien arviointi pyritään yleensä erottamaan toisistaan, niiden vastakkainasettelu lienee epätarkoituksenmukaista. Erottaminen voi osoittautua jopa mahdottomaksi, jos ymmärretään, että tulos syntyy nimenomaan prosessissa. Tulosta voidaan parantaa vaikuttamalla prosessin niihin ehtoihin, jotka edesauttavat tai estävät hyvän ja laadukkaan lopputuloksen syntymistä. Arvioimalla myös prosesseja saadaan lisäksi tietoa niistä kriittisistä pisteistä, joissa mentiin vikaan. Näin prosesseja voidaan ryhtyä korjaamaan jo ennen kuin huomataan sen olevan myöhäistä. Tällainen tuloksellisuuden arviointi täyttää myös kehittävän arvioinnin tuntomerkit. (Räisänen 1995, 18 - 19.)

Perinteisesti oppilasarviointi on ollut numeroarviointia, mutta rinnalle on kahden viimeisen vuosikymmenen aikana tullut muita vaihtoehtoisia arviointitapoja, yleisimmin käytettyinä sanallinen arviointi, arviointikeskustelut ja portfolioarviointi. Arvosanat on todettu melko epäluotettaviksi, ja tarkoituksenmukainen oppilaiden vertaaminen luokkien ja eri koulujen välillä on vaikeaa. Koppinen, Korpinen ja Pollari

(1994) ovat nähneet asiassa myös toisen puolen. Heidän mielestään numeroarvostelu ei ole hylättävä arviointitapa, sillä kun osaaminen on selvästi nähtävissä, voidaan se selkeästi pisteittää ja arvioida numerolla esimerkiksi matematiikan laskutehtävissä.(Koppinen ym. 1994, 48 - 49.) Taito- ja taideaineissa ei kuitenkaan aina ole helppoa nähdä selviä tuloksia ja muodostaa arviointikriteerejä, joten muitakin arviointitapoja tarvitaan, sillä luova prosessi sinänsä ei ole tarkoitettu numeroarvostelun kohteeksi.

Tällä hetkellä monissa kouluissa käytetään sanallista arviointia koko ala-asteen ajan. Tämä on johtanut opettajan työmäärän lisääntymiseen, ja monilla opettajilla voi olla vaikeaa vuodesta toiseen "keksiä" samoille oppilaille jotakin uutta sanottavaa. Toisaalta voivathan numerotkin olla aina samoja, sanallisen arvioinnin vahvuutena nähdään kuitenkin oppilaan erityisominaisuuksista tiedottaminen ja koulukäyttäytymisen kuvaaminen sekä yhteydenpidon lisääminen kodin ja koulun välillä (Koppinen ym. 1994, 47).

Olipa arviointi ja arvostelu sitten sanallista tai numeerista, opettajia ja vanhempia kehotetaan yhdessä oppilaan kanssa käymään säännöllisesti rakentavia arviointikeskusteluja. Keskusteluun osallistuu opettajan ja oppilaan lisäksi ainakin toinen vanhemmista. Oleellista on vain se, miten henkilökohtainen vuorovaikutus opettajan, vanhempien ja oppilastovereiden välillä tukee oppijan kehitystä, eli onko opettajalla aikaa yksityiselle oppilaalle, onko opettajan ja oppilaiden huoltajan välillä yhteydenpitoa ja ollaanko kotona kiinnostuneita lapsen koulutyöstä. (Koppinen ym. 1994, 49.)

Portfolio on erinomainen esimerkki laadullisesta arvioinnista, sillä se korostaa oppimisen laatua ja oppijan omia vahvuuksia. Portfoliolla tarkoitetaan oppilaan omaa "arvopaperisalkkua" eli sellaista opiskelutehtävien kokoelmaa, joka edustaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti oppilaan osaamista ja jonka oppilas on itse valikoinut jonkin opiskelujakson töistä. Portfolioonsa oppilas sisällyttää myös oppimiskontekstin kuvauksen sekä parhaitten töittensä ja näiden valintaperusteiden esittelyn samoin kuin koko näytevalikoiman loppuarvioinnin, jossa oppilas kuvaa opiskeluprosessiaan ja sen onnistumista, osaamisensa vahvoja puolia ja yleistä edis-

tymistään sekä suunnittelee opiskelunsa jatkotavoitteita. Portfolio-toiminta pyrkii ensisijaisesti oppimaan oppimisen ja itsetunnon kehittämiseen sekä itseohjautuvuuden vahvistamiseen. (Linnakylä 1994, 10.)

Salmio (1995) täydentää, että portfolio voi sisältää yhtä hyvin yksilöllisiä kuin yhteistoiminnallisesti toteutettuja töitä, jotka liittyvät yhteen tai useampaan oppiaineeseen, aihe-, taito- tai tietokokonaisuuteen. Keskeistä ei ole portfolion muoto, vaan sen merkitys on pikemminkin reflektiivisessä, oppimista syventävässä prosessissa kuin itse kokoelmassa. Lähinnä portfolio opettaa oppimaan, se on oppijan jatkuvaa yksilöllistä arviointia ja sen soveltamista. (Salmio 1995, 77.) Portfolio on siis uuden oppimiskäsityksen mukanaan tuoma tuote, jossa korostuvat konstruktivismin pääperiaatteet.

3.4 Arviointikulttuurin muutos

Uudistunut oppimiskäsitys, tietokäsitys ja uudistuva opettajan rooli ovat olleet liikkeellepanevina voimina uusia arviointikäytäntöjä kehiteltäessä. 1990-luvun alussa opetussuunnitelmien tekeminen siirtyi kouluille, mikä alkuvaiheessa aiheutti paljon työtä ja suunnittelua, jolloin arvioinnin kehittäminen jäi selkeästi toissijaiseksi. Nyt, kun koulujen ensimmäiset omat opetussuunnitelmat on laadittu, opettajien ja rehtoreiden mielenkiinto on siirtynyt arviointiin ja sen kehittämiseen. Räisänen ja Frisk (1996b, 36) näkevät opetussuunnitelmien periaatteiden muutokset haasteina arvioinnille ja arviointiohjeille. Opetussuunnitelmissa on huomioitu aikaisempaa enemmän tulevaisuusnäkökulma, ja niissä pidetään tärkeänä sellaisia ominaisuuksia kuten oppijan itsearviointia sekä sosiaalisia ja kommunikatiivisia taitoja. Myös valinnaisuuden lisäämisen myötä oppilaat tarvitsevat ongelmanratkaisu- ja itsearviointitaitoja suunnitellessaan ja valitessaan opintoja. Näitä seikkoja tulisi siis arvioinnissa ottaa huomioon, koska arvioinnin on sanottu ohjaavan oppimisen ja opiskelun suuntautumista jopa enemmän kuin opetussuunnitelma.

Arviointikulttuurin muuttamiseen kuuluu se, että arvioinnin merkityksestä ja tavoista keskustellaan oppilaiden kanssa. Oppilaiden tulee itse olla tietoisia opiskelunsa

päämääristä ja tavoitteista sekä mahdollisista arviointivaatimuksista. Vaikka vaatimukset olisivatkin kaikille oppilaille samat, on muistettava, että eri oppilaat saavuttavat ne eri tavoin. Arvioinnin uudistaminen merkitseekin uusien työtapojen omaksumista, oppilaiden erilaisuuden hyväksymistä ja hyväksi käyttöä ryhmässä muun muassa niin, että edistyneemmät oppilaat voivat opettaa ja auttaa hitaammin edistyviä. (Syrjäläinen 1994, 30.)

Monet kirjoittajat (mm. Rauste - von Wright 1996; Linnakylä & Kupari 1996; Välijärvi 1996) ovat kuvanneet arviointikulttuurin muutosta behaviorismista uuteen konstruktivistiseen näkemykseen. Räisäsen ja Friskin (1996a,b) mukaan behavioristinen oppimiskäsitys on ohjannut hyvin vahvasti opiskelija-arvioinnin kehittymistä ja sen vaikutus nykypäivän arviointikäsityksiin ja -käytänteihin on merkittävä. Behaviorismin perinteet ovat ohjanneet arviointia pitkään antamalla valmiit mallit arviointiin ja painottamalla tuotoksen arviointia prosessin arvioinnin sijaan. Opettajan tekemä arviointi on painottunut. Lisäksi behavioristinen arviointi suuntautuu menneisyyteen, on mitattu jo opittua, jolloin tulevaisuusnäkökulma on puuttunut.(Räisänen & Frisk 1996a,b, 12, 35 - 36.) Uudistunut käsitys oppimisesta puolestaan korostaa koko oppimisprosessin merkitystä; arvioinnin tulisi olla luonnollinen osa opiskelua ja oppimista.

Konstruktivistisen oppimisnäkemyksen keskeisiin piirteisiin kuuluu oppimisen käsittäminen sekä oppijan yksilölliseksi että yhteistoiminnalliseksi oppimisprosessiksi. Yksilöllisessä oppimisprosessissa oppija rakentaa aikaisempien kokemusten ja tiedonrakenteensa pohjalta uusia rakenteita. Näiden rakenteiden pohjalta oppija valikoi ja tulkitsee uutta tietoa sekä arvioi omaa oppimistaan. Uuden oppimisnäkemyksen mukaan arvioinnin keskeisenä tehtävänä onkin oppijan itsetuntemuksen ja myönteisen minäkäsityksen lisääminen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15.)

Vaikka muutos on ollut suuri, ei behavioristista mallia tarvitse kokonaan hylätä. Eri arviointimuotoja tulisi käyttää tarkoituksenmukaisesti oppimistilanteiden mukaan. Välijärvi (1996, 127) kyseenalaistaa uusien ja vanhojen keinojen vaikutuksen oppimiseen ja opetukseen. Yksittäinen arviointimenettely nähdään tällöin välineenä,

jolloin tietoisesti tuetaan halutun opetuksen päämäärän toteutumista. Menettely voi siis olla hyvä yhteen tarkoitukseen, mutta ei välttämättä toiseen.

4 OPPILAAN ITSEARVIOINTI

Oppilaan itsearviointi on noussut 1990-luvulla keskeiseksi arvioinnin kehittämiskohteeksi. Tämä näkyy myös arviointiohjeissa, sillä lähes jokaisen koulumuodon ohjeissa on jonkinlainen viittaus oppilaan itsearvioinnin merkitykseen. Itsearvioinnin avulla on tarkoitus johdattaa oppija ongelmatilanteisiin, joiden myötä hän kykenee kehittämään ja laajentamaan tietojaan odottamattomiinkin tilanteisiin (Ojanen 1993, 6). Näin ollen itsearviointi muuttaa oppilasarviointikulttuuria monella tavoin. Yhä enemmän korostuu oppilaan oma aktiivisuus sekä toiminnan suunnittelussa että toteuttamisessa. Oppilaan tulee kyetä ottamaan vastuu omasta oppimisestaan ja opiskelustaan, jossa ei enää korostu pelkkä tiedollinen taso, vaan yhtä voimakkaasti korostetaan oppilaan sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, kykyä ilmaista itseään ja kuunnella toisia. Oppilaan uusi rooli muovautuu myös sitä kautta, että hänen ääntään ja mielipidettään kysytään yhä useammin myös koulun kehittämisen yhteydessä. (Syrjäläinen 1994, 116.)

Oppilaan itsearvioinnin tavoitteena on johdattaa oppilas itse seuraamaan omaa oppimistaan, edistymistään ja kehittymistään. Arviointimuotona tämä on tärkeä, koska sen etätavoitteena on saada oppilas itse hahmottamaan omaa oppimisprosessiaan, siis oppia oppimaan. Myös oppilaan vastuuntunnon herättäminen omista toimistaan sisältyy tavoitteeseen ja sen huomaaminen, että vain oppilas itse voi oppia, ei kukaan muu hänen puolestaan. (Leino 1995, 82 - 83.)

Myös Syrjäläinen (1994) näkee oppilaiden korostuneen vastuunoton tärkeänä osana itsearviointia. Kun arviointi painottuu oppilaiden työskentelyyn, suorituksiin ja tuotoksiin ja kun oppilaat ovat itse vastuussa oppimansa dokumentoinnista, vastuunotto koko työskentelystä siirtyy yhä enemmän oppilaille. Oppilaat saavat myös itse määritellä ne kriteerit, joiden perusteella he valitsevat arvioitavat tuotoksensa. Myös opettajan työ muuttuu itsearvioinnin myötä. Arviointi tuo opettajan työn yhä julkisemmaksi, avoimemmaksi. Se lisää yhteistyötä ja yhteissuunnittelua oppilaiden, työtovereiden ja vanhempien kanssa. (Syrjäläinen 1994, 30 - 31.)

Itsearvioinnin perustana on oppilaan omat lähtökohdat ja tarkoituksena onkin päästä irti oppilaiden keskinäisestä vertailemisesta. Tavoitteena on pitää oppilas tietoisena omista tiedoistaan ja taidoistaan, omasta edistymisestään. Itsearvioinnissa tulee ottaa huomioon esimerkiksi miten järkevästi oppilas suunnittelee ja toteuttaa työnsä, kuinka aktiivisesti hän myötävaikuttaa ryhmän toimintaan, millaisia kysymyksiä hän esittää ongelman kannalta sekä miten hän kokoaa ja esittää tulokset toisille. Prosessiarvioinnin avulla oppilas tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan ja voi itse asettaa tavoitteita oppimiselleen. (Syrjäläinen 1994, 49 - 52.)

Syrjäläinen (1994) näkee selvästi suunnan kohti tehokkaampaa oppilaan itsearviointia. Kun opetusta yhä enemmän jaksotetaan, on erilaisten jaksopalautteiden osuutta koulujen käytännöissä lisätty. Näissä palautteissa oppilailla on mahdollisuus arvioida toteutunutta opetusta sekä opettajan että itsensä osalta. Harvinaisempaa kuitenkin vielä on sen kaltainen oppilaiden itsearviointi, johon liittyisi myös oppilaiden oman työn suunnittelua, tavoitteiden asettamista sekä työskentelytapojen ja työn toteuttamistapojen pohdintaa. (Syrjäläinen 1994, 85.) Kuitenkin jo tietoisuus tavoitteista on ensimmäinen askel, vaikkei niitä kokonaisuudessaan oppilas vielä pystyisikään itse asettamaan.

4.1 Itsearvioinnin toteuttamisen edellytykset

Itsearviointi ei ole synnynnäinen taito tai ominaisuus, ja siksi sen voi oppia kuten minkä muunkin ei-synnynnäisen taidon: harjoittelemalla. Mikäli itsearviointi halutaan luontevaksi osaksi oppilaan osaamista, sitä täytyy harjoitella systemaattisesti (Boud 1986, 27). Iän myötä tapahtuva kehitys (kielelliset kyvyt, minäkuva) on toki avuksi, mutta kokemattomalle aikuiselle itsearviointi voi olla yhtä vaikeaa, jopa vaikeampaa, kuin sitä aloittelevalle koululaiselle.

Itsearviointi vaatii siis ohjausta. Opettajan tehtäväksi nähdään lähinnä itsearvioinnin organisointi ja palautteenanto. Oppijoiden pitää nähdä itsearvioinnin tärkeys ja hyödyllisyys sekä saatava pohtia, mitä se tarkoittaa, miksi se on tärkeää ja miten he voisivat sitä omalla kohdallaan toteuttaa. (Koppinen 1995, 185.) Opettaja voi

vahvistaa oppilaan itsearviointia auttamalla häntä seuraamaan oppimisensa kehitystä ja rohkaisemalla häntä ilmaisemaan suorituksista oman mielipiteensä (Koppinen ym. 1994, 92).

Itsearvioinnissa täytyy olla selkeät kriteerit, joihin oppilaat voivat verrata omia suorituksiaan. Opetuksen tavoitteet on ilmaistava konkreettisesti, jotta oppilas tietäisi, mitkä ovat asetetut tavoitteet. Näin hän osaisi asettaa omalle opiskelulleen realistisia ja konkreettisia tavoitteita. (Syrjälä 1980, 53.) Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus keskustella niistä työskentelyn osista, jotka oppilas jo hallitsee ja niistä, joihin hän on juuttunut kiinni. Keskusteluissa käy usein ilmi, että oppilaat aliarvioivat itseään. Opettajan suorittaman arvioinnin he kokevat yllätyksellisenä, koska he eivät osaa verrata itseään realistisesti asetettuihin tavoitteisiin. Tämä johtuu osittain siitä, että arvioinnille asetetut tavoitteet eivät ole oppilaiden tiedossa tai tavoitteita ei ole ilmaistu heille riittävän selkeästi. (Rowntree 1977, 144 - 145.) Ongelmana saattaa olla, että opettajat eivät tarpeeksi selkeästi kerro opetusjakson tavoitteita, jolloin oppilaiden on vaikea suorittaa itsearviointia. Toisaalta, tietääkö opettaja aina itsekään tavoitteita?

Itsearvioinnin oppimista helpottaa se, jos voidaan tutustua myös muiden harjoittamaan itsearviointiin: miten muut arvioivat itseään ja työskentelyään ja mitkä ovat heidän kriteereitään. Oppilaat voivat arvioida toisiaan ja edistää siten myös yhteisönä toinen toistensa kehittymistä ja kasvua. Tämä onnistuu ja tuottaa tuloksia vain silloin, kun toiminta koetaan mielekkääsi ja merkitykselliseksi. Tämän tyyppinen arviointi kehittää omien arviointivalmiuksien lisäksi myös arvioitavana olemisen kykyjä. (Räisänen & Vainio 1996, 21.) Muiden itsearviointitapoja ei kannata pitää malleina, joita matkitaan, vaan esimerkkeinä, joista voi saada ideoita.

Luokkatovereiden lisäksi, ehkä heitä merkittävämpänä, esimerkkinä toimii oma opettaja (Koppinen 1995, 186). Opettaja voi kertoa, miten ja mihin ennakkotietoihin perustuen hän on suunnitellut tietyn jakson opetuksen, miten hän arvioi sen onnistumista sekä mitä ja millä tavoin hän aikoo sitä muuttaa kokemustensa pohjalta. Tällaista keskustelua voidaan käydä kaikenikäisten oppilaiden kanssa, kunhan vain otetaan huomioon heidän kehitysvaiheensa.

Itsearvioinnin perustana on opetuksen ja opiskelun yhteissuunnittelu. Tästä syystä monet opettajat ottavat oppilaat mukaan suunnitteluun, kirjaamaan toimintoja ja asettamaan itse tavoitteita oppimiselleen. Itsearvioinnista on ainakin suuressa osassa maatamme tullut osa oppilaiden normaalia luokkahuonetoimintaa. Opettajan tehtävä on tukea oppilaiden itsearviointia yksilöllisillä kommenteilla, jotka koskevat jokaisen oppilaan lahjoja ja kykyjä. Tällä tavoin arviointi voi tukea oppilaan itsensä suorittamaa tutkiskelua omista mieltymyksistään, heikkouksistaan ja vahvuuksistaan sekä vahvistaa oppilaan kykyä arvioida omia suorituksiaan, joiden mukaan hän voi sitten toimia tulevaisuudessa. (Conner 1991, 6, 90.)

Oppilaalle itsearvioinnin merkitys liittyy muun muassa siihen, miten mielekkäänä ja hyödyllisenä hän itse pitää oman kehittymisensä arviointia ja itsearviointitaitojen tietoista kehittämistä sekä mahdollisuutta vaikuttaa oppilaitoksen toimintaan ja opettajien opetukseen. Sen lisäksi, että oppilaat tarvitsevat palautetta siitä, miten hyvin he ovat onnistuneet omassa opiskelussaan, he tarvitsevat myös mahdollisuuksia arvioida opettajien opetuksen ja oppilaitoksen toiminnan vaikutusta opiskeluun ja oppimistuloksiin. (Räisänen & Vainio 1996, 21.)

Oppilaan itsearviointi onnistuu parhaiten, mikäli hän

- kokee onnistumisen elämyksiä
- kokee saavansa arvioinnin avulla sellaista tietoa ja kokemusta, jolla on merkitystä oppimisessa ja oman elämän hallinnassa
- tulee hyväksytyksi, vaikka hän ei kykenisi arvioimaan omaa toimintaansa heti tai menestyy opinnoissaan heikosti
- voi käyttää yksilöllisiä ja monipuolisia arviointimenetelmiä
- on vakuuttunut siitä, että arvioinnilla on vaikutusta niin hänen oman osaamisensa arviointiin kuin myös opettajien ja oppilaitoksen toiminnan arviointiin
- mieltää arviointitaitojen kehittymisen keskeiseksi koulutuksen tavoitteeksi ja ammattitaitonsa osaksi ja
- saa tukea ja ohjausta opettajilta, ryhmältä ja vanhemmilta

(Räisänen & Vainio 1996, 22)

4.2 Itsearviointiprosessi

Itsearviointiprosessi on kirjallisuudessa karkeasti jaettu kolmeen osaan. Muun muassa Koppinen (1995), Räisänen ja Vainio (1996) sekä Takala (1995) erittelevät prosessin lähtökohdan (mitä ennen varsinaista opetusjaksoa tapahtuu), jatkuvan toiminnan ja tiedonhankinnan (varsinainen opiskeluvaihe) ja loppupäätelmät (mitä opetusjakson jälkeen tapahtuu). Näiden pohjalta olemme luoneet yhteenvedon itsearviointiprosessista.

Jokaisen uuden opetusjakson alkaessa oppija voi arvioida suhdettaan opittaviin sisältöihin. Oppijan tulisi löytää omalle toiminnalleen tarkoitus, miksi ja ketä varten hän opiskelee. Opettajan vaikutus prosessin alkuvaiheessa on tärkeä, hän toimii motivoijana ja uuden asian esittelijänä. Tässä vaiheessa tulisi olla selvillä myös arvioinnin merkitys oppimiselle. Oppijan onkin syytä kysyä itseltään, mitä hän jo osaa ja mitkä asiat ovat uusia. On myös tärkeää selvittää, mitä taitoja vaaditaan ja mitä taitoja tulisi erityisesti harjoitella. Usein suhtautuminen ja kiinnostus opittavaan asiaan ratkaisee sen, kuinka hyvin työ lähtee etenemään ja aloituksen yhteydessä tulisikin vielä miettiä, mitä työtapoja käytetään, voisiko kokeilla jotain uutta ja mitä hankaluuksia minulla tulee prosessin aikana mahdollisesti ilmenee.

Itsearviointi oppimiskokonaisuuden alussa tukee oppilaan mahdollisuuksia asettaa oppimiselleen ja työskentelylleen yksilöllisiä tavoitteita, joista opettajan kanssa voidaan yhdessä keskustella tai ne voidaan kirjoittaa ylös. Mielestämme on tärkeää, että oppilailla on mahdollisuus osallistua tavoitteiden asettamiseen, vaikkei niitä käytännössä oppilaat täysin itsenäisesti päätäkään.

Kun opetusjakso on käynnistynyt, keskittyminen suunnataan oman oppimisen seuraamiseen sekä oppimistapojen ja -tuloksien arviointiin. Tässä vaiheessa voidaan katsoa taaksepäin ja miettiä, onko asetetuista tavoitteista jo joitain saavutettu. Opetusjakson edetessä seurataan opiskelun sujumista, työskentelytavoista tulisi löytää ne tehokkaimmat ja miellyttävimmät sekä tiedostaa mahdollinen avuntarve solmukohdissa. Miettimällä omia vahvuuksia ja heikkouksia voi tehdä toimintasuunnitelman jatkoa silmällä pitäen.

Näitä asioita prosessoimalla ja omaa toimintaa reflektoiden saadaan siis tärkeää tietoa oppimisen etenemisestä ja jatkuvuudesta. Monta kertaa on hyvä saada palautetta oppimisestaan työskentelyn aikana eikä vasta sitten kun opetusjakso on ohi, mihin ennen on totuttu. Prosessin lopussa pohditaan vielä asetettuja tavoitteita ja niiden saavuttamista miettimällä mitä on opittu, mitä ei ja ovatko tavoitteet toteutuneet odotetusti. Joskus käy niin, että tasoa olisi vielä voinut nostaa tai jossain jäi selvästi parantamisen varaa ja tätäkin kannattaa itsearviointiprosessin lopussa tarkastella. Myös opettajan arviointia ja palautetta voi verrata omiin arviointeihin. (Koppinen 1995, 183 - 185; Räisänen & Vainio 1996, 30; Takala 1995, 9.)

Vaikka kyseessä on oppilaan itsearviointi, opettajan rooli koko prosessin aikana on erittäin tärkeä. Halinen (1995) uskoo opettajan käyttäytymisen olevan jopa kaikkein tärkein vaikuttaja. Opettajan oma esimerkki, halu ja kyky yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä ennen muuta suhtautuminen oppilaisiin vaikuttavat. Jos opettaja arvostaa oppilaitaan ja hänellä on korkeat oppimisodotukset, tämä näkyy oppilaiden parempina oppimistuloksina. (Halinen 1995, 103.) Opettajan ei tulisi tuudittautua ajatukseen, että oppilaiden itsearviointi on ainoa arviointimenetelmä, vaan se toimii opettajan suorittaman arvioinnin tukena. Myös opettajan tulee jatkuvasti arvioida oppilaitaan sekä antaa palautetta. Varsinkin alkuopetusluokassa opettajan rooli korostuu entisestään, sillä ensimmäisinä kouluvuosina luodaan pohja elinikäiselle oppimiselle ja itsearvioinnin jatkuvuudelle ala-asteen jälkeen.

Itsearviointiprosessissa käytetyt menetelmät ovat kehittyneet viime vuosien aikana, ja niitä on tullut lisää. Tilanne ja toiminta ohjaavat valintoja eri menetelmien välillä, oppilaan ja opettajan pyrkimyksenä on löytää mahdollisimman tarkoituksenmukaiset keinot. Joskus mahdottomaltakin kuulostava ajatus voi olla juuri se oikea tie. Syrjäläinen (1994) luettelee ala-asteiden opetussuunnitelmien oppilasarvioinnissa esiintyvät itsearviointimenetelmät, joita opettajan on mahdollisuus työssään käyttää. Näitä ovat: lomakearviointi, videoarviointi, portfolio, keskustelufoorumit, ryhmäarviointi, kirjalliset palautteet oppilaan edistymisestä koteihin, pariarviointi, arviointi-palaute -keskustelut vanhempien kanssa (ainakin kerran lukukaudessa) ja todistus. (Syrjäläinen 1994, 51.) Varmasti on olemassa myös lukuisia muita

itsearviointimenetelmiä lueteltujen lisäksi. Opettajan tulisi kehittelyn ja kokeilun kautta löytää luokalleen ja itselleen kaikkein sopivimmat.

4.3 Tutkimuksia oppilaan itsearvioinnista

Jos päästään tilanteeseen, jossa sekä opettaja että oppilas ovat yhdessä suunnitelleet opetusjakson ja asettaneet tavoitteet, itsearvioinnille on hyvät onnistumismahdollisuudet. Muun muassa Battenin tutkimus (1989) on osoittanut, että oppilaat, jotka ovat itsearvioineet, arvostavat enemmän koululelämänsä laadun paranemista ja ottavat suuremman kontrollin oppimisestaan kuin perinteisesti numeroilla arvioidut oppilaat. Heillä on myös myönteisempi minäkuva, ja he ovat parempia arvioidessaan tietojaan, taitojaan ja saavutuksiaan. (Izard 1992, 36.)

Apajalahti ja Merimaa (1996, 3) ovat tehneet oppilasarvioinnin kehittämiskokeilun, jossa merkittävimmät painopisteet olivat oppilaan oma tavoitteiden asettaminen ja itsearviointi. Ala-asteen kokeilu osoitti, että lisääntyneen arvioinnin ansiosta oppilas näkee konkreettisesti, mitä hän oppii. Näin oppilaan itsetuntemus lisääntyy ja minäkuva muuttuu realistisemmaksi.

Apajalahti ja Merimaa (1996) ovat eritelleet tutkimuksensa aikana esiintyneitä myönteisiä ja kielteisiä vaikutuksia oppilaan itsearvioinnista. Erityisen myönteisiä asioita olivat muun muassa, että keskinäinen vertailu oppilaiden välillä on olennaisesti vähentynyt ja hitaammin kehittyvät oppilaat eivät jääneet hyvien varjoon, koska eivät joutuneet kilpailemaan numeroista. Kielteisiä vaikutuksia olivat esimerkiksi, että isoissa luokissa itsearvioinnin toteuttaminen oli työläämpää ja varsinkin alkuvaiheessa opettajien työmäärät lisääntyivät. Kokeilussa myös ilmeni, että oppilaiden itsearviointi osoittautui samansuuntaiseksi opettajan ja vanhempien arvioinnin kanssa, ja kun niistä keskusteltiin, niin pienetkin oppilaat ymmärsivät arvioinnin viestin. Oppilaiden oppimismotivaatio lisääntyi, koska sitä tuettiin monipuolisella ja jatkuvalla arvioinnilla. (Apajalahti & Merimaa 1996, 4 - 7.)

Ravolaisen ja Rönnholmin (1996) tutkimuksessa eräs oppilas arvioi portfolio-toimintaa seuraavasti: "Portfolio auttaa minua oman oppimisen ja koulutyötaitojeni arvioinnissa paljon. Kokemukseni on erittäin myönteinen. Portfolion tekeminen on ollut erittäin järkevää. Portfolion avulla opin tuntemaan itseäni paremmin ja asettamaan oppimiselleni tavoitteita, joten portfolion tekeminen ei ole lainkaan turhaa. Portfolion esittely perheelle arviointikeskustelussa on ollut antoisaa. On mielenkiintoista pohtia omaa kehitystä portfoliota tehdessä. Minusta näin oppii ymmärtämään oppimista." (Ravolainen & Rönnholm 1996, 32.)

Ikola (1998) selvitti tutkimuksessaan, miten erilaiset itsearviointimenetelmät soveltuvat lukion liikunnanopetukseen sekä miten oppilaat ja opettaja kokevat itsearvioinnin liikunnassa. Tuloksissa oppilaiden mukaan itsearviointikokeilusta oli heille kokonaisuudessaan keskinkertaisesti hyötyä. Oppilaat, jotka kokivat kokeilun mielekkäänä ja ilmaisivat hyötyvänsä kurssista, selittivät kantaansa sillä, että kurssi oli uusi ja vaihteleva kokemus. Lisäksi itsearvioinnin avulla selkiintyi oma taitotaso. Ne oppilaat, jotka kokivat kokeilun samantekevänä ja hyödyttömänä, perustelivat näkemystään sillä, että he tiedostivat jo ennestään omat vahvuutensa ja heikkoutensa liikuntataidoissaan. (Ikola 1998, 75 - 76.)

Tutkimuksista käy ilmi hyvin toteutetun itsearvioinnin hyöty oppilaan koko koulutyölle. Huomionarvoista mielestämme on, että oppilaan kehitysvaihe on ikää merkittävämpi. Aikuinen ei välttämättä osaa arvioida itseään paremmin kuin lapsi, sillä itsekriittisyys ja kyky kokonaisvaltaiseen ajatteluun vaihtelevat kasvun aikana. Nämä aikaisemmat tutkimukset auttoivat meitä ottamaan omassa tutkimuksessamme huomioon itsearvioinnin vaikeuden ja suuren työmäärän. Tämän vuoksi yritimme kehitellä sellaisia itsearviointimenetelmiä, joissa pääpaino on itsearviointiprosessissa eikä menetelmien teknisessä täytössä. Myös opettajien työmäärän pyrimme pitämään kohtuullisena.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ONGELMAT

Tutkimuksemme käynnistyi koulun rehtorin ja opettajien pyynnöstä kehittää oppilaan itsearviointia liikuntakasvatuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää itsearvioinnin käyttömahdollisuuksia ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Tavoittena oli kehitellä oppilaalle sopivia itsearvointimenetelmiä, jotka liikunnassa ovat vielä harvinaisia. Lisäksi pyrkimyksenämme oli muuttaa koulun liikunnanopetuksen arviointia yhtenäisemmäksi muun arviointikulttuurin kanssa.

Tutkimusongelmat:

1 Miten oppilaan itsearviointia voi toteuttaa ala-asteen liikuntakasvatuksessa?

2 Millaisia itsearviointimenetelmiä on mahdollista käyttää?

3 Miten itsearviointiin tottunut oppilas kokee itsearvioinnin liikunnassa?

4 Saako oppilas itsearvioinnin avulla tietoa itsestään ja edistääkö se oppimista?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tapaustutkimus laadullisena tutkimusmenetelmänä

Laadullisilla tutkimusmenetelmillä tarkoitetaan ei-tilastollisia kenttätutkimusmenetelmiä. Joskus laadullisista menetelmistä käytetään nimitystä "pehmeät" tutkimusmenetelmät erotukseksi tilastollisista "kovista" tutkimusmenetelmistä. Tähän nimitykseen kuitenkin liittyy olettamus, että laadulliset tutkimusmenetelmät olisivat vähemmän tieteellisiä kuin tilastolliset. Eroa laadullisten ja tilastollisten menetelmien välillä on lähinnä tavoissa, joilla niiden tieteellinen selitysvoima osoitetaan. Kun tilastolliset menetelmät nojautuvat matemaattisiin keinoihin tieteellisyyden osoittamiseksi, laadullisten menetelmien käyttäjät keskittävät huomionsa aineiston hallintaan. He pyrkivät osoittamaan, ettei aineiston hankkimistavan tieteellisyyttä voida asettaa kyseenalaiseksi ainakaan tutkimuksen aikana vallinneissa olosuhteissa. (Grönfors 1982, 11.)

Tilastollisen eli määrällisen tutkimuksen ongelman olemmekin pukeneet omin sanoin seuraavasti: Jos määrällisiä menetelmiä käyttävä tutkija lähtee mustikkametsään, hän olettaa, että metsästä löytyy mustikoita. Tutkija pettyy, jos metsässä ei olekaan mustikoita, eihän siellä sitten voi olla muutakaan. Vastaavasti taas laadullisia menetelmiä käyttävä tutkija menee metsään silmät auki katsoen, mitä sieltä koriinsa löytäisi. Puolukoita, mustikoita, sieniä tai vaikkapa ihanan auringonpaisteen.

Tutkimuksemme on pääpiirteissään laadullinen tapaustutkimus, koska mielenkiintomme on kohdistunut yhteen tapaukseen, koulun liikunnan opetukseen ja erityisesti sen arvioinnin kehittämiseen. Laadullisten tiedon keruumenetelmien lisäksi käytimme oppilaskyselyissä lomakkeita, jotka perinteisesti edustavat määrällisiä tiedon hankintatapoja. Yritimme siis kaikin mahdollisin tavoin saada tietoa kasvatuksellisen ongelman ratkaisemiseksi ja suhtautua avoimesti kaikkiin vastaantuleviin tilanteisiin.

Tapaustutkimus on hyvä keino kasvatuksen ongelmia ratkottaessa, ja se liittyy usein johonkin muutostilanteeseen (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 19).

Tutkimuksemme alkuunpaneva voima olikin koulun halu ja tarve arviointikulttuurin muutokseen. Aikaisemmin opettajilla ei ole ollut aikaa eikä resursseja vaativaan arviointikäytänteiden muuttamiseen ajan henkeen sopiviksi, joten tutkimuksemme toimi alkusysäyksenä liikunnan arvioinnin kehittämiselle.

Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä tutkimuksen kannalta on keskeinen tekijä (Syrjälä & Numminen 1988, 9; Syrjälä ym. 1994, 14). Tutustuimme kouluun ja oppilaisiin jo hyvissä ajoin ennen varsinaisen liikuntajaksomme alkua, jonka aikana opetimme itse ja keräsimme tietoa. Olimme koulussa paljon myös liikuntatuntiemme lisäksi, mikä mahdollisti luonnollisen vuorovaikutustilanteen oppilaiden kanssa.

Tutkimukseemme on sekoittunut erilaisia tapaustutkimuksen muotoja. Enimmäkseen olemme toimineet kentällä yrittäen vaikuttaa vallalla oleviin käytäntöihin ja kehittää niitä, jolloin tutkimuksessamme on useita toimintatutkimuksen piirteitä. Kuitenkin tutkimukseemme on sisältynyt myös evaluatiivinen näkökulma, kun olemme yrittäneet syvällisesti ymmärtää itsearviointia liikuntakasvatuksessa ja arvioida sen merkitystä. Tavoitteemme oli myös herättää koulun liikunnanopettajien keskuudessa kasvatuksellista keskustelua, jolloin voidaan puhua kasvatuksellisesta tapaustutkimuksesta. Tämä kaikki liittyy koulun kulttuuriin sekä sen toimintatapoihin ja jokapäiväiseen elämään, mikä tuo mukaan tutkimukseemme myös ripauksen etnografiaa. (Syrjälä & Numminen 1988, 23.) Olemme seuraavassa arvioineet tutkimustamme toimintatutkimuksen näkökulmasta, koska parhaiten tutkimustamme voidaan kutsua toiminnalliseksi tapaustutkimukseksi.

6.2 Toimintatutkimus

Toimintatutkimus etenee vaiheittaisena prosessina, jossa edetään osallistujien keskustelun ja pohdinnan kautta muutoksiin käytännössä, joita havainnoidaan ja arvioidaan sekä muutetaan saatujen kokemusten perusteella. Carrin ja Kemmisin (1983) paljon käytetyssä toimintatutkimuksen etenemismallissa olennaisena osana on spiraalimaisesti etenevä toiminta- ja tutkimusvaiheiden vuorottelu. Yksittäinen

toiminta - tutkimus -kierros koostuu suunnittelusta, toiminnasta, havainnoinnista ja reflektoinnista ja on perustana seuraavalle kierrokselle. Keskeinen ongelma on tarkastella suhdetta, joka muodostuu aikaisemman syklin havainnoinnin ja reflektoinnin ja seuraavan syklin toiminnan välille. Toimintatutkimuksen prosessi rakentaa siis siltaa menneen ja tulevan välille, ja siten toimintatutkimuksen spiraali on organisoitu oppimisprosessi. (Carr & Kemmis 1986, 162 - 163.)

Toimintatutkimuksella on kaksi olennaista päämäärää: kehittäminen ja vaikuttaminen. Vaikuttaminen kulkee käsi kädessä kehittämisen kanssa. Niiden, jotka osallistuvat toimintojen kehittämiseen, täytyy olla kokonaisvaltaisesti mukana toimintatutkimusprosessin kaikissa suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja arvioinnin vaiheissa. Kehittämisen osa-alueita ovat sosiaalisten ja kasvatuksellisten käytänteiden kehittäminen, tutkimukseen osallistujien oman toiminnan ymmärtämiskyvyn lisääntyminen sekä itse toimintatilanteen kehittyminen. (Carr & Kemmis 1994, 162, 165.)

Tutkimuksessamme itsearviointimenetelmien luominen ja kokeilu kehitti kasvatuksellisia käytänteitä, ja menetelmien tarkastelu oppilaiden ja opettajan kanssa pyrki lisäämään tutkimukseen osallistujien ymmärtämystä oppilaan itsearvioinnista. Jatkotavoitteena on, että myöhemmin koko toimintatilanne kehittyy niin, että liikunnan itsearviointi tulee luonnolliseksi osaksi muita arviointikäytänteitä.

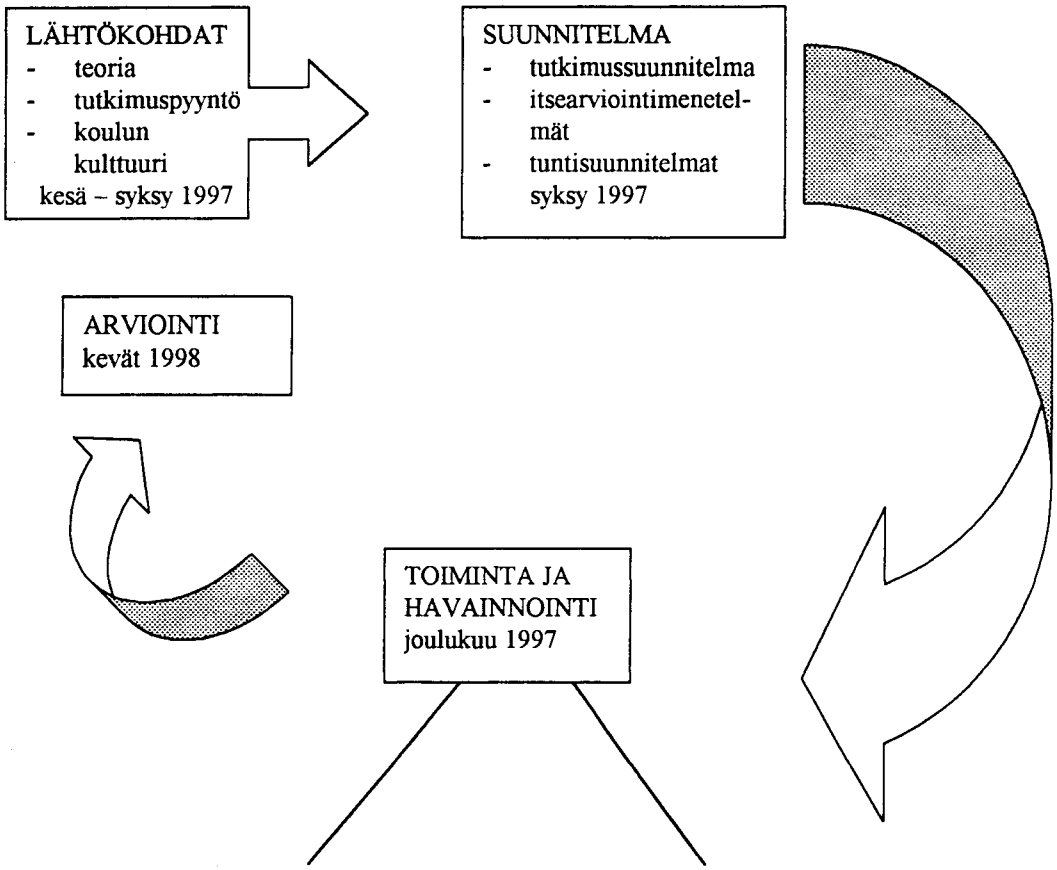
Toimintatutkimusta tehdään pääosin kentällä, jossa tutkija on osa tutkimuskohdettaan. Kohosen (1994), Ojasen (1993) ja Niemen (1992) mielestä toimintatutkimukseen liittyykin ajatus siitä, että opettajaksi kehittyminen jatkuu koko uran ajan ja peruskoulutus voi antaa ainoastaan edellytykset sitoutua tällaiseen ammatilliseen kasvuun. (Syrjälä ym. 1994, 35.) Jaksomme lyhyyden takia tutkimuksemme ei täytä tätä elinikäisen ammatillisen urakehittymisen vaatimusta. Vaikka varsinainen toimintavaihe koulussa jäi lyhyeksi, tutkimusta on työstetty lukuvuoden ajan jatkuvasti teorian ja käytännön suhdetta reflektoiden sekä prosessoiden tutkimuksen eri vaiheita koulun opettajien ja tutkimuksen ohjaajien kanssa. Uskommekin kehittyneemme ammatillisesti ja tietoisuutemme on lisääntynyt myöhempää varsinaista opettajauraa ajatellen.

6.3 Tutkimuksen kulku

Pro gradu -tutkimuksemme aloitimme kesällä 1997. Syksyn valmistelimme sekä teoria- että tutkimusosaa, jonka toteutimme päättöharjoittelussamme joulukuussa 1997. Toiminnallinen tapaustutkimuksemme sisälsi vain yhden suuren syklin, jossa lähtökohdista ja suunnitelmasta edettiin toiminnan ja havainnoinnin kautta arviointiin. Tämä sykli on yleisesti käytetty tutkimuksen etenemismalli. Kuitenkin toimintavaiheemme sisällä kolme eri itsearviointimenetelmää muodostivat pienemmät syklit, jolloin tutkimuksemme saa toimintatutkimuksen piirteitä.

Toimintavaiheen eli 12 tunnin liikuntajakson aikana käytimme kehittelemiämme peruskoulun ala-asteen liikuntakasvatuksen tavoitteista lähteviä itsearviointimenetelmiä, joilla oppilaat arvioivat omaa osaamistaan, tuntemuksiaan ja yhteistyötaitojaan. Menetelmät loimme tätä tutkimusta varten. Jakso oli suunniteltu siten, että jokaista menetelmää käytettiin kahdella kaksoistunnilla ja opetuksen aikana sekä sen jälkeen oppilaat itsearvioivat. Jakson lopulliseen suunnitteluun otimme oppilaat mukaan, sillä mielestämme ennakkotietojen kartoitus ja oppilaiden oma panos jo opetuksen suunnitteluvaiheessa ovat tärkeitä. Liikuntatuntien lisäksi keskustelimme oppilaiden kanssa itsearviointimenetelmistä ja syvensimme tätä kautta oppilaiden itsearviointia.

Yksittäisten itsearviointimenetelmien käyttö tunneilla, toimivuuden tarkkailu ja jälkiarviointi vuorottelivat pienissä sykleissä, ja havainnoinnin sekä arvioinnin perusteella aiemmat muuttivat tulevia. Kriittisesti ajatellen voidaan toimintavaiheemme pienet tiiviit syklit kyseenalaistaa, mutta toisaalta niissä on selkeästi suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja arvioinnin vuorottelua. Esimerkiksi ensimmäisen itsearviointimenetelmän, mielialakiekon, jälkeen arvioimme huolellisesti oppilaiden kyselyn vastauksia sekä kysymyksenasettelua, ja muutimme epäkohtia. Tämä vaikutti seuraavaan kyselylomakkeeseen. Lisäksi arvioimme muun muassa tapaa, jolla esittelimme menetelmän oppilaille sekä täyttöohjeiden antoa, mikä muutti toimintaamme seuraavan samanlaisen tilanteen eteentullessa. Tämä on kaikessa opettamisessa olennaista, mutta tutkimusta tehtäessä toimenpiteet ovat systemaattisia. Kuviossa 1 olemme esitelleet toiminnallisen tapaustutkimuksemme vaiheet.



Päivämäärä	Tunnin aihe	Käytetty menetelmä
8.12.97	Elämysliikunta	Mielialakiekko
9.12.97	Voimisteluelämykset	Mielialakiekko
10.12.97	Luokan yhteinen keskustelu	Kyselylomake

12.12.97	Palloilu, vapaan paikan haku (amer.jalkapallo ja jalkapallo)	Taktiikan itsearviointilomake
15.12.97	Palloilu, vapaan paikan haku (käsipallo ja koripallo)	Taktiikan itsearviointilomake
16.12.97	Pienryhmäkeskustelut	Kyselylomake

16.12.97	Erilaisissa ryhmissä liikkuminen	Oppilas yhteistoimijana itsearviointimenetelmä
19.12.97	Erilaisissa ryhmissä liikkuminen	Oppilas yhteistoimijana itsearviointimenetelmä
19.12.97	Luokan yhteinen keskustelu tunnin lopuksi	Kyselylomake

KUVIO 1: Tutkimuksen kulku

6.4 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukoksi valitsimme erään keskisuomalaisen kaupunkitaajamakoulun kuudennen luokan, opettajanaan liikuntaan erikoistunut luokanopettaja. Luokalla oli 25 oppilasta, joista 12 tyttöä ja 13 poikaa. Koska tutkimuksemme tavoitteena oli testata kehittelemiämme itsearviointimenetelmiä, oli luonnollista, että valitsimme tutkimushenkilöiksi oppilaita, jotka koulutyössään ovat tottuneita itsearviointiin. Tutkimuksemme kannalta oli tärkeää, että oppilaan päähuomio ei kiinnittyisi itsearvioinnin opettelemiseen, koska käytössämme oleva aika ei olisi siihen riittänyt. Ensisijaista oli saada oppilailta suurin mahdollinen apu menetelmien testaamisessa.

Koulun oppilaiden arviointikäytäntö on itsearviointikansio, johon jo ensimmäiseltä luokalta lähtien oppilas kerää sekä omia että opettajan arvioita. Arvioita tehdään opetuksen eri vaiheissa lukuvuoden aikana, mutta taito- ja taideaineet arvioidaan vain kerran vuodessa. Arviointikansioita käytetään keskustelun pohjana, jolloin opettaja, oppilas ja vanhemmat vielä yhdessä arvioivat koulutyön sujumista. Arviointikansiot voidaan nähdä koulun opetussuunnitelmana, sillä niistä käy ilmi, mitä on tehty, miten se on sujunut ja mitkä tavoitteet toiminnalla on saavutettu. Tämän pohjalta jatkotavoitteet kirjataan kansioihin.

Luokka on innostunut ja hyvin liikunnallinen. Melkein kaikilla oppilailla on koulun ulkopuolinen säännöllinen harrastus, mutta liikunta on heille kuitenkin enemmän mukavaa yhdessäoloa kuin kilpailua. Neljä ensimmäistä kouluvuotta tytöt ja pojat liikkuivat sekaryhmässä, mutta viimeiset kaksi vuotta he ovat olleet erillään. Tutkimuksemme aikana luokka toimi sekaryhmässä, mistä keskustelimme yhdessä ennen jaksoa. Tämä toi mielenkiintoisen lisävivahteen tutkimukseemme.

6.5 Itsearviointimenetelmien kehittely

Erilaisia itsearviointimenetelmiä kehitellessämme käytimme virikkeinä kirjallisuudesta löytyviä malleja, joita tosin oli tarjolla hyvin niukasti. Tavoitteemme oli kehitellä sellaisia menetelmiä, jotka eivät olisi pelkkiä lomakkeita, vaan oppilaita motivoivia ja

itsearviointiin houkuttelevia sekä kannustavia. Toinen tärkeä tavoite oli, ettei menetelmän täyttö veisi liikaa liikunta-aikaa.

Mielialakiekko: Mielialakiekon (ks. liitettä 1) idean löysimme terveyskasvatuksen opetuskansiosta (Luotonen 1993), jossa oli esitetty apilanmuotoinen malli onnellisuuteen liittyvien asioiden arvioimiseksi. Kehittelimme mielialakiekon niin, että aikaisemmat arviot peittyvät, jotta ne eivät vaikuttaisi seuraaviin. Tämän ajatuksen saimme koululla menossa olevasta alkuopetuksen liikuntaa kehittelevästä tutkimuksesta, jossa toimimme tutkimusavustajina. Mielialakiekon sektoreiden lukumäärää on mahdollista vaihdella sen mukaan, kuinka monta kertaa tunnin tai tietyn jakson aikana on tarkoitus itsearvioida. Kiekon päällimmäisen osan voi poistaa, jolloin oppilaalla on mahdollisuus tarkastella tuntiin liittyviä tuntemuksiaan kokonaisuutena. Mahdolliset erilaiset tuntemukset on näin helppo havaita, ja niistä voidaan keskustella yhdessä opettajan kanssa pohtien samalla tuntemuksien syitä.

Taktiikan itsearviointilomake: Liikuntataitojen itsearviointimenetelmän kehittäminen oli vaikea tehtävä. Aluksi ideoimme lomaketta videoinnin tueksi, mutta varsinaisesti lopullisen mallin kehittely alkoi oppimiskäyrän ajatuksesta. Ajattelimme ensin, että oppilas voisi omasta edistymisestään piirtää nousevan käyrän, joka seuraisi taidon kehittymistä oppimisen tasoissa. Huomasimme kuitenkin sen olevan mahdotonta, sillä periaatteessa on olemassa jonkinlainen vaikeusjärjestys tasojen välillä, mutta joskus oppilas voi hallita ylempiä tasoja kuitenkaan osaamatta perusasioita.

Valitsimme taitoalueeksi ala-asteen palloilun perusasian, hyökkäystaktiikan, ja siitä vapaan paikan hakemisen osa-alueen. Kirjallisuudessa taktiikan opettaminen on rajoittunut suurimmaksi osaksi lajikohtaisiin taitoihin, mikä on ristiriidassa pelilähtöisen palloilun opettamismallin kanssa. Halusimme luoda itsearviointimenetelmän, jossa monen eri lajin yhtenevät hyökkäystaktiset piirteet tulevat esille.

Kehittelimme lomakkeen (ks. liitettä 2), johon oppilaan tuli rastittaa se kohta / kohdat, jotka häneltä tunneilla pelatuissa peleissä onnistuivat. Lomakkeessa pystyakselilla ovat taktiikkataidot ja vaaka-akselilla eri pelivälineet. Liitimme malliin myös pelin

sujumisen arvioinnin. Tämän tarkoituksena oli tuoda oppilaille esille, että rastien määrästä ei pelin sujumista välttämättä voi ennustaa. Joskus yksinkertaisin vaihtoehto voi olla paras, ja taktiikkataidon tarkoituksenmukainen käyttö on tärkeää. Myös oppilaiden tulisi tiedostaa tämä ajatus.

Oppilas yhteistoimijana: Oppilaan yhteistyötaitojen itsearviointimenetelmän taustalla ovat Kohosen ja Leppilammen (1994) esittämät ryhmässä toimimisen pelisäännöt: jokainen osallistuu aktiivisesti työskentelyyn, sanoo oman mielipiteensä ja ottaa toiset ihmiset huomioon. (Kohonen & Leppilampi 1994, 189.) Näiden pelisääntöjen pohjalta loimme neljä erilaista yhteistoimijaa. Lisäksi piirsimme jokaiselle oppilaalle viiteen alueeseen jaetun ihmisen, jonka avulla itsearviointia toteutettiin. (Ks. liitettä 3.)

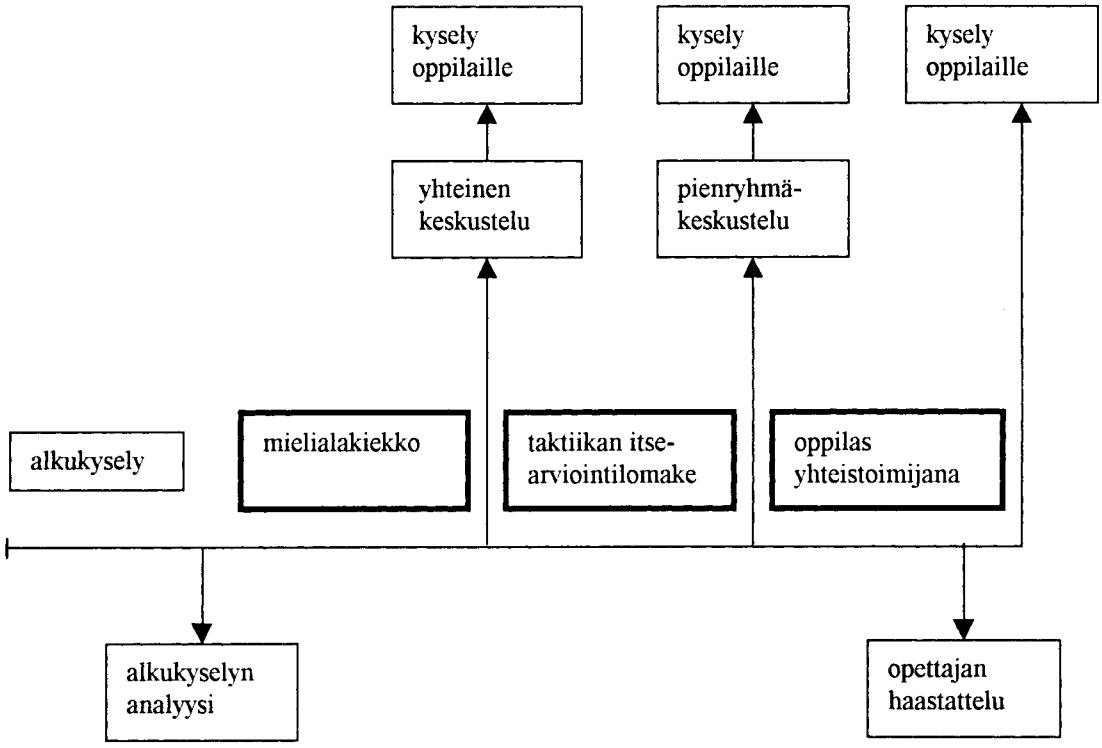
Itsearviointimenetelmää käytettäessä oppilas värittää aina yhden alueen omasta ihmisestään sillä värillä, mikä parhaiten kuvaa hänen toimintaansa. Neljä eriväristä yhteistoimijaa on oppilaalle esitelty, ja ne ovat arvioitaessa näkyvillä. Lopuksi ihmisen yleisväritys kertoo oppilaalle, millainen ryhmätoimija hän jakson aikana on ollut. Yleisvärityksestä voidaan keskustella oppilaiden kanssa ja pohtia oman toiminnan syitä. Tarkoituksena on, että oppilas tiedostaa yhteistoiminnan pelisäännöt omassa käyttäytymisessä ja kokee täysin luvalliseksi toimia eri tavoin erilaisissa ryhmissä.

6.6 Aineiston keruu

Toimintatutkimuksen menetelmien, itse asiassa koko metodologian, tulisi muotoutua vuorovaikutustilanteessa tutkittavien ja tutkijan välillä. Tällöin teoreettinen viitekehys, käytettävät menetelmät, tutkittavien ja tutkijoiden roolit ja tehtävät sekä tavoitteiden määrittely ovat osa toimintatutkimuksen prosessia, ja tämän vuoksi ne ovat varsin pitkälle tutkimuskohtaisia. (Grönfors 1982, 122.) Olennaista tutkimusaineiston keruussa on se, että tutkija, joka usein toimii kasvatuksellisessa tutkimuksessa myös opettajana, on koko ajan vastuussa kokonaistilanteesta. Hän ei voi jäädä seurailemaan tapahtumia, keskustelemaan jonkun yksittäisen oppilaan kanssa tai kirjoittelemaan päiväkirjaansa. Vaarana on kuitenkin se, että tutkija voi ollessaan läheisessä suhteessa tutkittavien kanssa sokeutua tietyille tapahtumille ja keskittyä vain sellaisiin

tilanteisiin, jotka vahvistavat hänen näkemystään tutkittavasta ilmiöstä. (Suojanen 1992, 43 - 44.)

Olemme keränneet tutkimusaineistoa monella eri tavalla (ks. kuviota 2), mikä toimintatutkimukselle onkin yleistä. Alkukyselyllä pyrimme kartoittamaan lähtötilanteen ja saamaan selville oppilaiden suhtautumisen itsearviointiin ja liikuntaan oppiaineena. Jokaisen itsearviointimenetelmän käytön jälkeen selvitimme kyselyllä oppilaiden kokemuksia menetelmästä. Haastattelimme luokan opettajaa jakson lopussa tarkoituksenamme vahvistaa havaintojamme ja saada tietoa oppilaiden taustoista sekä koulun arviointikulttuurista. Lisäksi opettaja haastattelussaan arvioi menetelmiä liikunnan opetuksen näkökulmasta.



KUVIO 2: Aineiston keruu

Havainnointi: Havainnoinnin tarkoituksena on kuvailla havainnoitavaa tilannetta ja meneillään olevia toimintoja sekä syitä, miksi näin tapahtuu (Patton 1990, 202). Tuntitilanteissa toinen tutkijoista oli vuorollaan vastuussa opetuksesta ja toinen tarkkaili tilannetta sivusta tai toimi tarvittaessa avustajana. Tästä johtuen emme opetustilanteessa pystyneet kirjaamaan havaintojamme ylös, mutta jokaisen tunnin

jälkeen havainnoista keskusteltiin ja tehtiin muistiinpanoja. Tästä johtuen kenttämuistiinpanojen tekeminen kuvastaa havainnointiamme paremmin. Tietojen kerääminen oli vapaamuotoista ja kenttämuistiinpanoja kirjattiin päiväkirjaan strukturoidun havainnointilomakkeen sijasta. Päiväkirjoihin kirjattiin ylös avainsanoja, joilla pyrittiin palauttamaan myöhemmässä vaiheessa mieleen mahdollisimman paljon itse tilanteesta.(Grönfors 1982, 130.)

Kyselyt: Monien vaiheiden jälkeen päädyimme alkukyselyssä (ks. liitettä 4) strukturoituun malliin, jonka laadinnassa otimme huomioon oppilaiden kehitystason. Muut kyselyt (ks. liitteitä 6 - 8) olivat puolistrukturoituja, koska kyllä – ei - vaihtoehtojen lisäksi oli myös avoimia kysymyksiä. Kyselyt olivat korkeintaan sivun mittaisia, jotta oppilaat eivät olisi väsyneet niiden täyttämiseen. Kyselytilanteissa olimme läsnä ja annoimme tarvittaessa täyttöohjeita. Kaikki kyselyt palautettiin omalla nimellä, mikä mahdollisti niiden myöhemmän vertailun ja oppilasprofiilien tekemisen.

Teemahaastattelu: Luokan opettajan haastattelussa (ks. liitettä 9) käytimme teemahaastattelua, jossa aihepiirit olivat hänen tiedossaan, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys muotoutui haastattelun aikana. Haastattelussa kävimme läpi jo aiemmin toimintamme aikana ilmenneitä asioita niitä täydentäen ja analysoiden. Nauhoitimme noin kaksi tuntia kestäneen haastattelun. Varmasti kuitenkin lukuisat keskustelut oppilaiden ja luokan opettajan kanssa, joita kävimme varsinaisen ainestonkeruuvaiheen ulkopuolella, antoivat meille sen tutkimuksemme kannalta kaikkein tärkeimmän tiedon, minkä vain ihminen voi toiselle ihmiselle välittää ilman nauhureita tai lomakenippuja.

Tutkimusaineistona ovat myös kehittelemämme itsearviointimenetelmät, jotka keräsimme käytön jälkeen itsellemme. Kaikissa menetelmissä on oppilaiden arvokkaita vastauksia, ja niistä pystyy seuraamaan liikuntatuntien kulkua. Sekä oppilaat että tutkijat käsittelivät ja analysoivat tätä aineistoa rinnan kyselyiden kanssa.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

Tulososa noudattaa tutkimuksemme aikajärjestystä. Alkukysely on analysoitu koko luokan kannalta, mutta oppilaiden tärkeinä pitämät asiat liikunnassa on taulukoitu tyttöjen ja poikien osalta erikseen. Oppilaiden liikunta-arvostukset ovat tutkimustulosten kannalta tärkeitä, sillä ne vaikuttavat itsearvioinnin onnistumiseen. Jokaisen itsearviointimenetelmän yhteydessä on käsitelty erikseen niiden käyttöä tunneilla, oppilaiden mielipiteitä sekä menetelmän toimivuutta. Erityisesti taktiikan itsearvioinnissa olemme huomioineet tyttöjen ja poikien väliset taitoerot. Luokan opettajan haastattelun (ks. liitettä 9) tuloksia on tarkasteltu itsearviointimenetelmien yhteydessä.

Tulososassa etsimme vastauksia tutkimusongelmiimme. Mielestämme menetelmien käyttö ja niiden toimivuus tunneilla ovat olennaisia tutkimustuloksia, onhan yksi keskeisin ongelmamme, miten oppilaan itsearviointia voi ala-asteen liikuntakasvatuksessa toteuttaa. Oppilaiden mielipiteet käytetyistä menetelmistä vastaavat tutkimusongelmiimme, miten oppilas kokee itsearvioinnin liikunnassa ja saako hän sen avulla tietoa.

7.1 Alkukysely

Alkukysely (ks. liitettä 4) on jakautunut kolmeen osaan. Kysymykset 1 - 4 käsittelevät oppilaiden asennoitumista koulutyöhön ja kysymykset 5 - 9 selvittävät suhtautumista itsearviointiin heille tuttuna arviointimuotona. Vastaavasti kysymysten 10 - 14 avulla selvitetään oppilaiden suhdetta liikuntaan ja heidän tärkeinä pitämiään koululiikunnan osa-alueita. Alkukyselyn asteikko on viisijakoinen, ääripäissä vaihtoehdot: ei lainkaan - erittäin paljon. Keskimmäinen sarake kohtalaisesti, jakaa kyselyn kahteen osaan. Olemme analysoinnissa käsitelleet yhdessä kohtia 'paljon ja erittäin paljon' sekä 'vähän ja ei lainkaan'.

Esitestasimme alkukyselymme saman koulun toisessa kuudennessa luokassa, emmekä esitestaustilanteessa antaneet täyttöohjeita, vaan pyysimme oppilaita laittamaan kysymysmerkin epäselvien kysymysten kohdalle. Kolmas kysymys osoittautui vaikeimmaksi ymmärtää, mutta päätimme olla muuttamatta sitä, sillä sen tarkoituksena olikin juuri testata, lukevatko oppilaat huolellisesti, mitä kysytään. Varsinaisessa kyselytilanteessa annoimme täyttöohjeet oppilaille. Täyttämisen aikana muutama oppilas halusi kahdenkesken vielä tarkentaa joitakin kohtia, mutta muuten alkukyselyyn vastaaminen ei aiheuttanut ongelmia. Seuraavassa olemme esitelleet alkukyselyn tulokset (ks. liitettä 5) yhteenvetona kolmesta kyselyn eri osa-alueesta.

Oppilaan koulutyö: Ensimmäiset neljä kysymystä käsittelevät oppilaan omaan koulutyöhön ja asenteisiin liittyviä asioita. Suurin osa vastauksista sijoittui keskikohtaan ja sen molemmin puolin ja voidaankin todeta, että luokan oppilaat suunnittelevat opiskeluaan vaihtelevasti. Suurin osa oppilaista totesi kuitenkin kantavansa koulutyöstään vastuuta (64 % paljon, 24 % kohtalaisesti). Lisäksi oppilaita kiinnosti uudet asiat (54 %), ja he haluavat vaikuttaa koulutyöhönsä.

Itsearviointi: Kysymykset 5 - 9 käsittelevät itsearviointia. Oli mielenkiintoista havaita, että vaikka koulussa itsearviointi on yksi tärkeimmistä, jollei tärkein arviointitapa ja oppilaat ovat siihen tottuneet, he silti kokevat itsearvioinnin vaikeaksi (30 % koki helpoksi). Voidaan siis osoittaa, että oppilaat ovat paneutuneet itsearviointiin vakavasti. Asian vaikeaksi kokeminen on todennäköisesti syy siihen, että seitsemän oppilaan (28 %) mielestä itsearviointi on mukavaa ja mielenkiintoista, muut eivät olleet samaa mieltä. Toisaalta niin kuin luokan opettajan kanssa useaan kertaan keskustelimme, ei itsearvioinnin tarvitsekaan olla helppoa.

Teoriassa esiintyneen itsearvioinnin tavoitteen kanssa oli ristiriidassa se, että 18 (72 %) oppilaan mielestä itsearviointi antaa vain vähän tai kohtalaisesti tietoa siitä, mitä on oppinut. Enemmistön mielestä itsearvioinnin avulla saatu tieto parantaa oppimista vain vähän (38 %) tai kohtalaisesti (38 %). Luokan oppilaat ovat tottuneita itsearvioijia, ja ehkä juuri tämän harjaantumisen kautta 23 oppilasta (92 %) pystyy omasta mielestään joko kohtalaiseen tai hyvään totuudenmukaisuuteen arvioidessaan itseään.

Luokan opettaja oli sitä mieltä, että oppilaiden kiinnostus uusiin asioihin vaihtelee huomattavasti, riippuen ajankohdasta. Hän on myös huomannut, että oppilaat haluavat vaikuttaa koulutyöhönsä ja päättelee oppilaiden olevan tosissaan, jos itsearviointi tuntuu vaikealta. Tueksi tarvitaan kuitenkin opettajan arvio oppilaistaan, jolloin itsearviointi kehittyy totuudenmukaiseksi.

Koululiikunta: Kyselytulokset osoittavat, että luokka on selvästi liikunnasta kiinnostunut ja 17 (68 %) oppilasta pitää siitä. He myös asettavat liikunnan opiskelulleen tavoitteita (56 % paljon, 20 % kohtalaisesti), ja 19 heistä haluaa saada selville, mitä on koululiikunnassa oppinut. Jopa ne oppilaat, joista koululiikunta ei ole mukavaa, haluavat silti kehittyä ja edistyä. Asenteet liikuntaa kohtaan olivat siis yleisesti hyvin myönteisiä.

Se, mitä oppilaat pitivät koululiikunnassa tärkeänä ilmeni alkukyselymme kohdassa 14. Emme kyselyssä etsineet eroja tyttöjen ja poikien välille, mutta koska niitä ilmeni, olemme jakaneet heidän vastauksensa omiksi taulukoiksi (ks. taulukoita 1 ja 2).

TAULUKKO 1: Koululiikunnassa tärkeänä pidetyt asiat tyttöjen kannalta.

14. Koululiikunnassa on tärkeää:	ei lainkaan	vähän	kohtalai-sesti	paljon	erittäin paljon
mukavat elämykset	2	-	1	5	4
kilpaileminen	4	2	-	3	2
kunnon kohottaminen	1	1	2	2	5
taitojen oppiminen	-	-	-	5	7
ryhmässä toimiminen	-	1	5	3	3
mahdollisimman moneen eri lajiin tutustuminen	-	-	4	4	4
joku muu, mikä: -					

TAULUKKO 2: Koululiikunnassa tärkeänä pidetyt asiat poikien kannalta.

14. Koululiikunnassa on tärkeää:	ei lainkaan	vähän	kohtalai-sesti	paljon	erittäin paljon
mukavat elämykset	2	2	2	3	4
kilpaileminen	2	4	3	1	3
kunnon kohottaminen	4	1	-	6	2
taitojen oppiminen	2	-	2	3	6
ryhmässä toimiminen	2	2	7	1	1
mahdollisimman moneen eri lajiin tutustuminen	3	-	1	4	5
joku muu, mikä: hyvä liikunnanopettaja, pelaaminen, volttimonttu, välitunnit ja ruokailu					

Tuloksissa ilmeni, että luokkamme oppilaat pitävät koululiikunnassa kaikkein tärkeimpänä tavoitteena taitojen oppimista, varsinkin tytöillä se korostui poikia enemmän. Melkein yhtä paljon arvostettiin mahdollisimman moneen eri lajiin tutustumista ja mukavia elämyksiä. Molemmissa asioissa tytöillä oli kuitenkin

yhtenäisempi kanta, kun taas poikien vastaukset sijoittuivat asteikon eri kohtiin. Yhteistyötaidot eivät oppilaille alkukyselymme perusteella olleet aivan yhtä tärkeitä kuin kolme edellistä, joskin tässä kohdassa on huomattavaa kohtalaisesti sarakkeessa olevien vastausten runsaslukuinen määrä.

Kilpaileminen sen sijaan hajautti vastauksia tasaisesti kaikkiin kohtiin. Kilpailemisen koki tärkeäksi muutamat luokan huippu-urheilijat, sillä omassa lajissa tavoitteet on asetettu kilpailussa pärjäämistä ajatellen. Havaitsimme myös, että muutamat niistä oppilaista, joille koululiikunta tuntui vastenmieliseltä, kokivat kuitenkin kilpailemisen tärkeänä.

Alkukysely antoi meille tietoa oppilaiden asenteista ja arvoista ja mielestämme arvokkaan lähtökohdan liikuntajaksomme toteuttamiselle. Meille selvisi itsearvioinnin moninaisuus, ja se ettei oppilas itsearvioinnin avulla koe saavansa tarpeeksi tietoa oppimisestaan. Saimme myös kirjallista tietoa siitä, ettei itsearviointi ole helppoa, minkä pohjalta tarkensimme ja yritimme entisestään selkeyttää käyttämiämme itsearviointimenetelmiä. Samalla alkukysely vahvisti käsitystämme siitä, että juuri tällä luokalla on erittäin myönteinen asenne liikuntaan, ja he ovat valmiita kehittymään ja edistymään.

7.2 Mielialakiekko

7.2.1 Mielialakiekon käyttö ja toimivuus liikuntatunneilla

Kahden ensimmäisen kaksoistunnin aikana kokeilimme mielialakiekkoa itsearviointimenetelmänä. Opetimme tunneilla itse ja tuntien sisällöt suunnittelimme siten, että ne tarjoaisivat mahdollisimman monia hyviä ja myönteisiä liikuntaelämyksiä. Suunnittelutyössä otimme huomioon myös oppilaiden toivomuksia, joita kyselimme heiltä ennen liikuntajakson alkua. (Ks. liitettä 10.)

Oppilaat käyttivät mielialakiekkoa molemmilla kaksoistunneilla neljä kertaa. Ensimmäisen kaksoistunnin ensimmäinen arviointi tehtiin heti alkuverryttelyn jälkeen.

Suurin osa oppilaista kirjoitti mielialakiekkoonsa seuraavanlaisia asioita: kivaa, hikistä, hauskaa, haastavaa. Oppilaat olivat erittäin innostuneita liikuntajakson alkamisesta, jota he olivat luokan opettajan mukaan odottaneet.

Toinen itsearviointi tehtiin rotkoharjoituksen jälkeen. Monet oppilaat pitivät tästä harjoitteesta, mutta kirjoittivat, että toisenlaisessa tilanteessa (kuivempi ilma, huonommat vaatteet) olisi ollut vielä mukavampaa. Havaitsimme, että oppilaat tunnistivat mielialojensa syyt ja myös opettaja sai mielialakiekkojen avulla oppilailta palautetta omasta opetuksestaan. Molemminpuolinen hyöty onkin yksi itsearvioinnin eduista.

Kolmas itsearviointi tehtiin frisbee-golf -harjoituksen jälkeen. Harjoite oli oppilaiden mielestä vaikea ja haastava sekä taktiikkaa vaativa. Nämä eivät suoranaisesti olleet mielialoja, mutta varmasti vaikuttivat koettuihin tunnetiloihin. Jälleen kerran kävi ilmi, että mielialojen ja tuntemusten tunnistaminen on todella vaikeaa, helpompaa on sanoa ja arvioida, mitä mieltä harjoituksesta on ollut. Jouduimme lopputunnista jättämään yhden harjoituksen pois ajanpuutteen vuoksi. Viimeinen itsearviointi tehtiin kahden rauhallisen ryhmäharjoitteen jälkeen. Edelleen oppilaiden mielestä oli mukavaa ja hauskaa.

Toinen kaksoistunti aloitettiin oppilaiden toivomuksesta aerobicillä, jonka jälkeen he itsearvioivat. Suurimman osan mielestä aerobic oli mukavaa ja hikistä hommaa, myös poikien, vaikka he alussa valittivat. Opettajalle nämä muutamien oppilaiden sanat jäivät kaikumaan korviin ja tuli sellainen olo, että kaikki pojat pitivät aerobiciä tyhmänä. Onneksi mielialakiekoissa oli pojilla kirjoitettu myös päinvastaista. Jälleen kerran opettaja sai oppilaalta erittäin arvokasta tietoa hänen tuntemuksistaan ja mielipiteistään. Lopputunnista teimme pistetyöskentelyä, jossa jokaisen pisteen jälkeen arvioitiin omia mielialoja. Oppilaat olivat itse saaneet vaikuttaa pisteiden suunnitteluun, joten mielialakiekoista näkyi myönteinen suhtautuminen.

7.2.2 Oppilaiden mielipiteet mielialakiekon käytöstä

Mielialakiekon kokeilun jälkeen keskustelimme luokassa oppilaiden kanssa menetelmästä sekä itsearvioinnista yleensä. Tunnin lopuksi kysyimme oppilailta vielä kirjallisesti (ks. liitettä 6) heidän kokemuksiaan ja mielipiteitään (ks.taulukkoa 3).

TAULUKKO 3: Oppilaiden mielipiteet mielialakiekosta.

	kyllä	ei
1. Mielialakiekkoa oli helppo täyttää.	19	3
2. Mielialakiekon avulla itsearviointi onnistui hyvin.	19	3
3. Jouduin miettimään omia tuntemuksiani mielialakiekkoa täyttäessäni.	17	5
4. Mielialakiekon täyttäminen oli haastavaa ja mielenkiintoista.	14	8
5. Oliko mielialojen arviointi sinulle uutta?	16	4

Lähes kaikkien oppilaiden (86 %) mielestä mielialakiekkoa oli helppo täyttää. Mielialakiekon avulla itsearviointi onnistui hyvin, vaikkei voidakaan olettaa, että jos menetelmän käyttö on helppoa, onnistuu myös itsearviointi. Kolmannen väittämän tarkoituksena oli mitata mielialakiekon validiteettia eli sitä, joutuivatko oppilaat arvioidessaan pohtimaan elämyksiä ja mielialoja eikä muuta toisarvoista. Tulos oli tutkijoiden kannalta tyydyttävä (77 % joutui miettimään omia tuntemuksiaan). Lisäksi 60 % oppilaista koki mielialakiekon täyttämisen haastavana ja mielenkiintoisena. Kysely osoitti, että tällainen menetelmä ja itsearviointi liikuntatunnilla oli 16 oppilaalle uutta.

Tärkein syy siihen, että tunneilla jokin harjoitus ei onnistunut tai mieliala ei ollut hyvä, oli oppilaiden mielestä se, että kaikki eivät keskittyneet tai viitsineet tehdä kunnolla. Oppilaat kirjoittivat kyselyihin muun muassa:

" Sen rotkoradan jälkeen oli niin märkä olo niin sitä alkoi sitten riehumaan"

"Kun kaikki ei tehnyt oikein, se ei oikein sujunut meidän ryhmässä"

"Luulisin sen johtuvan siitä että en keskittynyt aina kunnolla."

Varsinkin ne oppilaat, jotka käyttäytyivät kunnolla kärsivät toisten oppilaiden huonosta käytöksestä. Onneksi kuitenkin myös "riehujat" huomasivat tehneensä väärin muita kohtaan. Kaikesta huolimatta tuntien päällimmäinen tunnelma oli oppilaiden mielestä mukava, hauska ja kiva.

7.3 Taktiikan itsearviointi

7.3.1 Arviointilomakkeen käyttö ja toimivuus liikuntatunneilla

Lomakkeen käyttö jakaantui kahdelle kaksoistunnille siten, että molemmilla kaksoistunneilla oppilaat arvioivat kaksi kertaa. Alunperin oli tarkoituksena palloilujakson lopussa osoittaa mahdollinen kehittyminen pelaamalla samaa peliä kuin alussa, mutta ajanpuutteen vuoksi toinen peli jouduttiin jättämään pois.

Ensimmäinen arviointi tehtiin lippupallo-sovelluksen jälkeen. Pelissä kuljetukset ja muut häiriötekijät oli karsittu pois, jotta vapaan paikan hakeminen korostuisi parhaiten. Pojilla arviointilomakkeeseen tuli paljon rasteja, joskin seuraavan tunnin alussa arviointitapaa kerrattaessa kävi ilmi, etteivät kaikki olleet ymmärtäneet taidon osa-alueita käytännössä.

Toisen kerran arvioitiin yhden maalin jalkapallopelin jälkeen. Varsinkin tytöillä oli vaikeuksia löytää onnistumisia, koska väline oli vaihtunut edellisestä arviointikerrasta. Heillä suurin osa energiasta meni välineen hallintaan eikä taktiikan opettelemiseen. Yhden tytön kommentti olikin:

"Enhän voi osata ennakoida, kun en osaa edes potkaista." Tämä osoittaa, että arvioinnin pitäisi olla suhteessa omaan osaamiseen ja muuttua sitä mukaa, kun taidot edistyvät. Myös pojilla oli arvioinneissa vähemmän rasteja kuin ensimmäisellä kerralla.

Käsipallo-sovellus, jonka jälkeen kolmas itsearviointi tehtiin, oli hyvin samanlainen kuin ensimmäisen tunnin lippupallo-sovellus. Pelivälineet olivat kuitenkin erilaisia, mikä saattoi vaikuttaa taktiikan osaamiseen. Rasteja tulikin taas enemmän, koska pelivälinettä hallittiin käsillä ja pelit sujuivat jopa sellaisissa ryhmissä, joissa taktiset ratkaisut olivat yksinkertaisia. Palloilussa taktista "kikkailua" tärkeämpää onkin pelin sujuminen, jolloin kaikki oppilaat saavat myönteisiä pelielämyksiä.

Viimeisen kerran arvioitiin koripallon pienpelin jälkeen. Tässä harjoituksessa oli tarkoituksena saada aikaan ylivoimatilanne, joka edesauttaisi vapaiden pelipaikkojen syntymistä. Harjoituksessa eliminoitiin yksi puolustaja, eli siis jo jakson suunnitteluvaiheessa yritimme yksinkertaistaa taktiikan oppimista. Monilla pojilla, jotka harrastavat koripalloa vapaa-aikanaan, tuli tähän kohtaan useita rasteja. Opettajina pyrimme pelin aikana keskeyttämään toiminnan ja tuomaan tilanteita ja ratkaisuvaihtoehtoja kaikkien pohdittaviksi, jolloin oppiminen tehostuisi.

Taktiikan itsearvioinnin onnistuminen edellyttää syvällistä perehtymistä asiaan. Oppilaille on selvitettävä tarkasti eri taitoalueet, ja heiltä kannattaa kysyä konkreettisia esimerkkejä siitä, miten he ne ymmärtävät. Lomakkeen etuna on pelilähtöisyys, ja sen avulla voidaan edistää palloilun opetuksen muuttumista tähän suuntaan. Etuihin kuuluu myös se, että menetelmän käyttö ei lisää opettajan työmäärää.

Opettajan haastattelun mukaan tällä menetelmällä opetettavat asiat tulevat myös oppilaiden tietoisuuteen eikä vain opettajan. Jotta taktiikkataidot kehittyisivät on tärkeää, että oppilaat ymmärtävät taitoalueet ja saavat tunnilla erilaisia vaihtoehtoja toimia pelissä. Taktiikan käyttäminen pelissä riippuu ajattelun tasosta ja sen kehittämisestä. Opettajan mielestä oppilaat selkeästi kehittyivät tällä osa-alueella tai ainakin lähtivät suurin harppauksin etenemään, vaikka opetusjakso oli hyvin lyhyt. Kuitenkin opettaja oli sitä mieltä, että tätä menetelmää kannattaisi ehdottomasti käyttää koko vuoden ajan.

7.3.2 Oppilaiden mielipiteet taktiikan itsearvioinnista

Palloilujakson jälkeen keskustelimme oppilaiden kanssa pienryhmissä tunneista ja taktiikan itsearvioinnista. Havaitsimme keskustellessamme mielialoista koko luokan kanssa, että vain tietyt oppilaat osallistuvat yhteiseen keskusteluun. Varsinkin tässä luokassa pojat sanovat oman mielipiteensä, mutta tytöt ovat yleensä aivan hiljaa. Pienryhmissä kysyimme oppilaiden mielipiteitä tunneista ja taktiikan opettamisen tärkeydestä. Monet oppilaat pitivät palloilutunneista, varsinkin pojat, jotka harrastavat palloilua vapaa-aikanaankin, ja heidän mielestään taktiikan oppiminen on tärkeää pelin onnistumisen kannalta. Keskustelimme myös itsearvioinnin hyödystä, johon monet oppilaat vastasivat, että tämän avulla opettaja saa tietoa tunneista ja voi edelleen kehittää liikuntatunteja.

Oppilaat tarkastelivat keskustelun yhteydessä omia arvioitaan ja joutuivat pohtimaan syitä esimerkiksi siihen, mistä eri rastimäärät eri pelivälineillä johtuivat. Lopuksi he täyttivät lomakkeen (ks. liitettä 7), jossa kysyimme kirjallisesti heidän mielipiteitään menetelmästä (ks. taulukkoa 4).

TAULUKKO 4: Oppilaiden mielipiteet taktiikan itsearvioinnista.

	tytöt		pojat	
	kyllä	ei	kyllä	ei
1. Oli helppo ymmärtää, miten taktiikan itsearviointia täytettiin.	9	2	9	2
2. Ymmärsin, mitä monisteen väittämät tarkoittivat pelissä.	8	-	12	-
3. Antoiko itsearviointi sinulle jotakin uutta omasta taktiikan osaamisestasi?	8	2	5	6
4. Taktiikan itsearviointi oli haastavaa ja mielenkiintoista.	3	7	7	5
5. Oliko taktiikan itsearviointi sinulle uutta?	10	1	12	1

Vaikka oppilaat toisaalta pitivät taktiikan itsearviointia vaikeana, niin 18 (82 %) oppilaan mielestä oli helppo ymmärtää, miten itsearviointia täytettiin. Toisaalta itse lomaketta ei teknisesti ole vaikeaa täyttää, mutta arvioiminen sinänsä voi olla vaikeaa. Koska taktiikan itsearviointi oli enemmistölle uutta, kävimme täyttämiseen ja kohtien ymmärtämiseen liittyviä asioita kahteen kertaan läpi molemmilla kaksoistunneilla, joten lopuksi kaikki ymmärsivät, mistä oli kysymys.

Itsearviointi taktiikkatunneilla antoi tytöille (80 %) huomattavasti enemmän uutta tietoa kuin pojille (45 %). Kuitenkaan itsearviointi ei ollut tyttöjen mielestä yhtä haastavaa kuin poikien, mikä saattaa tytöillä johtua siitä, etteivät omat taidot ole kovin kehittyneet. Itsearviointilomakkeita tarkastellessamme olikin havaittavissa poikien runsaslukuisempi rastimäärä taktiikan osa-alueiden arvioinnissa. Pojilla kaikkiin kohtiin tuli keskimäärin kuusi rastia, vaihteluvälillä 2 - 8, kun vastaavasti tyttöjen vaihteluväli oli 0 - 8 ja keskiarvo neljä. Poikien toiminnassa ei pelivälineellä ollut niin suurta merkitystä kuin tytöillä, mutta vastaavasti tytöt kehittyivät enemmän kuin pojat.

Avoimissa kysymyksissä oppilaat vielä miettivät omia arvioitaan, jotta itsearvioinnin todellinen hyöty saataisiin irti. Opettaja totesi haastattelussaan, ettei itsearviointia koskaan saisi jättää vain jonkun lomakkeen tai kiekon täyttämiseen, vaan prosessia pitäisi aina syventää, oppimisen ja myönteisen minäkuvan kehittymisen vahvistamiseksi. Monet oppilaat tunsivat kehittyneensä itsearvioinnissa tuntien aikana, koska asiat käytiin kahteen kertaan perusteellisesti läpi ja arviointia piti tehdä useamman kerran. Jotkut perustelivat omaa kehittymistään myös sillä, etteivät he ole koskaan ennen tehneet mitään tällaista, jolloin pienikin edistyminen on havaittavissa. Kyselyyn oppilaat vastasivat muun muassa:

"Kyllä kehityin koska ekalla kerralla ei oikein tiennyt mitä arvioi"

"Kehityin itsearvioijana jonkin verran, tämä oli uusi tapa arvioida."

Oppilaat pitivät omia arvioitaan totuudenmukaisina, ja heidän mielestään toisella kaksoistunnilla arviointi oli helpompaa. Arviointitulosten erot johtuivat välineen hallintaan liittyvistä asioista. Monessa lomakkeessa luki seuraavanlaisesti:

"Toisilla välineillä oli vaikeampaa tehdä harjoituksia, koska välineet olivat eri kokoisia."

Monet oppilaat osasivat eritellä erojen syyksi myös oman harrastuneisuuden tai esimerkiksi sen, että koripalloa käsitellään käsillä ja jalkapalloa jaloilla.

7.4 Oppilas yhteistoimijana

7.4.1 Oppilas yhteistoimijana -itsearviointimenetelmän käyttö ja toimivuus liikuntatunneilla

Tunneilla tehtiin paljon sellaisia harjoitteita, esimerkiksi pelejä, leikkejä ja viestejä, joissa oppilaat joutuivat toimimaan erilaisissa ryhmissä. Tuntien tavoitteena oli, että ryhmät vaihtuisivat usein ja ne muodostettaisiin eri tavoin. Ensimmäisellä kaksoistunnilla oppilaat itsearvioivat kolme kertaa ja toisella kaksoistunnilla kaksi kertaa. Oppilaat ymmärsivät nopeasti, miten menetelmää käytettiin.

Yhteistyötaitojen itsearviointi aloitettiin ensimmäisellä kaksoistunnilla erilaisten kirjainten muodostamisharjoituksen jälkeen. Oppilaat osallistuivat harjoitteeseen innostuneesti, ja pääväri arvioinneissa olikin keltainen. Keltainen väri kuvasti hyvin oppilaiden toimintaa, sillä he toimivat aktiivisesti, sanoivat oman mielipiteensä ja toivat ryhmään oman panoksensa. Muutamat oppilaat olivat valinneet vihreän värin, joka merkitsi sitä, että henkilö oli ryhmässä mieluummin sivustakatsojana. Tämä oli ymmärrettävää muun muassa oppilaalla, joka oli ainut tyttö omassa ryhmässään.

Toisen kerran itsearvioitiin viestin jälkeen, jonka kilpailullinen luonne vaikutti useilla oppilailla punaisen värin valintaan. Viestissä toiminta ja päätöksenteko ovat nopeita, ja monet tekevät itse omat ratkaisunsa, joten toisia ei ehdi kuunnella ja huomioida. Tällaisessa harjoitteessa onkin luonnollista, että toivoo oman ryhmänsä voittavan, vaikkei muuten olekaan kilpailunhaluinen. Kolmas itsearviointi tehtiin tunnin lopuksi hämähäkinseitin jälkeen. Selvästi oli havaittavissa, että oppilaat pitivät harjoitteesta, ja

vaikka ryhmä oli suuri, mielipiteitä vaihdettiin vilkkaasti ja sopuisasti. Keltainen väri oli miltei jokaisen valinta.

Toisella kaksoistunnilla itsearvioitiin omaa toimintaa kehon bändi -harjoituksessa. Harjoite oli rytmien muodostamista omalla keholla ja yhteisen suuren ryhmän eli koko luokan rytmisarjan harjoittelemista. Toiminta oli opettajajohtoista, joten oppilaat eivät päässeet vaikuttamaan tunnin kulkuun. Tästä johtuen vihreä väri hallitsi arvioita, mikä varmasti kuvaakin kaikkein eniten oppilaan toimintaa opettajajohtoisessa opetustyylissä.

Joulutanssin jälkeen itsearvioitiin viimeisen kerran. Tanssissa oppilaat saivat pienissä ryhmissä itse kehitellä koreografian opettajan suunnitteleman alun jatkoksi. Pienryhmätoiminnassa oli havaittavissa eroja, osa ryhmistä pääsi heti mukaan, toisilla aloitus vei hieman kauemmin. Tällä kertaa tytöt ottivat selvästi vastuun ryhmän toiminnasta. Keltainen väri oppilaiden itsearvioinneissa kuvaa hyvin lopputunnin tapahtumia.

Luokan opettajan mukaan oppilas yhteistoimijana -itsearviointimenetelmällä on monia etuja. Arviointi voidaan tehdä nopeasti, koska "minät" on valmiiksi kirjoitettu ja arviointi onnistuu myös kielellisesti heikommilta oppilailta. Tällä menetelmällä oppilaan toiminta saadaan näkyväksi, mikä useimmiten liikunnan arvioinnissa on vaikeaa. Arvioinneista keskustelu onnistuu heti toiminnan jälkeen, jolloin siitä saa välittömän palautteen. Opettajan työn kannalta menetelmän haittana on, että värejä pitää kuljettaa liikuntatunneille, mutta toisaalta luokanopettaja voi mainiosti käyttää arviointimallia myös liikuntatuntien jälkeen omassa luokassaan.

7.4.2 Oppilaiden mielipiteet yhteistyötaitojen itsearvioinnista

Kaksoistuntien jälkeen keskustelimme, mistä värivaihtelu jokaisen oppilaan henkilökohtaisessa arvioinnissa saattoi johtua. Lopuksi kysyimme oppilaiden mielipiteitä (ks.taulukkoa 5) tästä itsearviointimenetelmästä samanlaisella kyselyllä kuin aikaisemminkin (ks. liitettä 8).

TAULUKKO 5: Oppilaiden mielipiteet yhteistyötaitojen itsearvioinnista.

	kyllä	ei
1. Oli helppo ymmärtää, miten ryhmätyöskentelyn itsearviointia täytettiin.	23	1
2. Ymmärsin, mitä erilaiset "minät" tarkoittivat käytännössä.	23	1
3. Antoiko itsearviointi sinulle jotakin uutta omista ryhmätyöskentelytaidoistasi?	14	10
4. Ryhmätyöskentelytaitojen itsearviointi on merkityksellistä koulutyön kannalta.	19	5
5. Uskotko, että tiedostamalla millainen ryhmätyöskentelijä olet, pystyt kiinnittämään siihen huomiota ja kehittymään jatkossa?	21	3
6. Oliko ryhmätyöskentelytaitojen itsearviointi sinulle uutta?	16	8

Kyselyn mukaan oppilaat pitivät menetelmää helppona täyttää (96 %) ja myös erilaiset ”minät” ymmärrettiin hyvin. Oppilaat ovat tottuneita ryhmätyöskentelijöitä, joten asiana tämä ei ollut heille uusi. Taitoja on varmasti ennenkin arvioitu, mutta oppilas yhteistoimijana -itsearviointimenetelmä oli kaikille uusi. Itsearviointi antoi 58 % oppilaista uutta tietoa omista ryhmätyöskentelytaidoistaan. Enemmistö (79 %) oppilaista piti ryhmätyöskentelytaitojen itsearviointia merkityksellisenä koulutyön kannalta. Lisäksi lähes kaikki oppilaat (90 %) uskoivat, että tiedostamalla omat ryhmätyöskentelytaidot niihin voi yrittää vaikuttaa ja niissä voi kehittyä. Tämä onkin yksi itsearvioinnin perusasioista. Aluksi on tärkeää tiedostaa, miten eri tilanteissa toimii ja mitkä seikat toimintaan vaikuttavat. Tämän pohjalta voi asettaa itselleen tavoitteita esimerkiksi seuraavalle liikuntajaksolle. Kyselyn tulokset vahvistavat myös oppilaiden ajattelevan samalla tavalla.

7.5 Kaisan ja Mikon itsearviointiprofiilit

Yhteenvetona itsearviointitutkimuksestamme olemme tehneet profiilit kahdesta luokan oppilaasta. Kuvaukset Kaisasta ja Mikosta (nimet muutettu) liikunnan itsearvioijina

tuovat esille ne asiat, joita oppilaat tutkimuksemme aikana tekivät. Profiileissa tiivistyy tutkimuksemme aikataulu ja sen eri vaiheet. Kaisan ja Mikon valintaperusteita olivat heidän keskinäiset eronsa muun muassa sukupuolen ja koululiikunta-asenteiden suhteen. Lisäksi valintaan vaikutti molempien aktiivinen osallistuminen ja läsnäolo kaikissa tutkimusvaiheissa sekä huolellinen itsearviointi.

Mikon profiili: Mikko on hiljainen ja rauhallinen kuudesluokkalainen. Alkukyselyn perusteella hän suunnittelee paljon omaa opiskeluaan, muttei mielestään kanna siitä kuin kohtalaista vastuuta. Järjestelmällisyys koulutöissä johtuu osittain siitä, että aktiivinen kilpaurheiluharrastus vaatii ajankäytön suunnittelua. Yllättävää on, ettei Mikkoa kiinnosta uudet asiat, mikä voi johtua hänen koulun ulkopuolisesta harrastuksestaan. Saattaa myöskin olla, että Mikko ymmärsi kielteiseksi käännetyn kysymyksen väärin. Kaikesta huolimatta Mikko haluaa vaikuttaa omaan koulutyöhönsä ja näin varmasti tekeekin.

Itsearviointiin Mikko suhtautuu kielteisesti, niin kuin useat muutkin oppilaat samalta luokalta. Mikon mielestä itsearviointi ei ole mukavaa, eikä sen avulla saatu tieto paranna hänen oppimistaan. Toisaalta hän ei myöskään ole kokenut, että itsearviointi antaa hänelle tietoa, joten jos sitä ei ole, miten se voisikaan edistää oppimista. Mahdollisesti Mikko ei tarvitse koulun itsearviointimenetelmiä oman osaamisensa tiedostamiseen, sillä urheilu on saattanut opettaa häntä siihen koulun ulkopuolella. Havaintojemme perusteella Mikkoa voidaan pitää tunnollisena oppilaana, mikä mahdollisesti vaikeuttaa itsearviointia. Kuitenkin hän kokee pystyvänsä kohtalaisen totuudenmukaiseen arviointiin.

Mikon liikuntamyönteisyys näkyy sekä alkukyselyssä että liikuntatunneilla. Hän pitää koululiikunnasta erittäin paljon ja toimii tunneilla aktiivisesti osallistuen hikipäässä kaikkeen. Mikko asettaa liikunnan opiskelulleen paljon tavoitteita, haluaa saada selvyyden omasta osaamisestaan sekä kehittyä ja edistyä. Mikko pitää kaikkia alkukyselyssä lueteltuja liikunnan osa-alueita tärkeinä. Tärkeimmiksi hän on nostanut taitojen oppimisen, mahdollisimman moneen eri lajiin tutustumisen sekä mukavat liikuntaelämykset. Kuitenkin myös kilpaileminen ja kunnon kohottaminen ovat hänelle lähes yhtä tärkeitä. Liikuntatunneilla olikin havaittavissa, kuinka hän asennoitui

johonkin tiettyyn harjoitteeseen kuntoa kohottaakseen, kun monet muut oppilaat eivät aina punnertaneet loppuun asti. Yksilölajistaan johtuen Mikko ei pidä ryhmässä toimimista liikunnassa kovin tärkeänä.

Mielialakiekon Mikko koki haastavaksi ja mielenkiintoiseksi, vaikka alkukyselyssä asenne itsearviointiin oli kielteisempi. Voi olla, että Mikko pitää juuri liikunnan itsearvioinnista, sillä alkukyselyä ei oikeastaan voi liikunnnan itsearviointiin verrata sen yleistävän luonteen vuoksi. Kyselystä käy ilmi, että Mikon mielestä tunnit olivat hauskoja, ja hän on kirjannut mielialakiekkoonsa seuraavia asioita:

1. tunti: *"mukavaa, iloista"*
   "muuten kivaa, kun olisi ollut huonommat vaatteet"
   "hauskaa, taitoa vaativaa"
   "ei ollut kovin hauskaa"
2. tunti: *"kivaa, koska kehittää eri lihaksia"*
   "hauskaa varsinkin omalla tyylillä"
   "hauskaa, mutta liian helpot tehtävät"
   "hauskaa, mutta alko naurattaa"

Myös taktiikan itsearvioinnin yhteydessä tulee esille Mikon myönteinen asenne liikuntaan ja liikunnan itsearviointiin. Mikko oli siinä vähemmistössä, joka piti taktiikan itsearviointia helppona. Hänen lomakettaan tarkastellessa ja tuntitoimintaa arvioitaessa voidaan niiden todeta vastaavan hyvin toisiaan. Mikolta löytyy keskimäärin viisi rastia / peliväline, mikä on lähellä poikien keskiarvoa. Kyselyssä Mikko pohti huolellisesti omaa taktiikan itsearviointiaan. Hän oli sitä mieltä, että
"ehkä kahden tunnin aikana en opi paljoo asioita, täytyy harjoitella vähän aikaa että oppii asian"
"Arviointi oli totuudenmukaista. Toisella tunnilla oli helpompi arvioida"
"Toisilla välineillä oli vaikeampaa tehdä harjoituksia, koska välineet olivat eri kokoisia."

Vaikka Mikosta saa hyvin hiljaisen kuvan, on hän muiden oppilaiden seurassa sosiaalinen ja tulee hyvin toimeen toisten kanssa. Tämän takia ei ollut yllättävää, että Mikon oman ihmisen yleisväritys oli keltainen. Mielenkiintoista yleisvärityksessä sen

sijaan oli se, ettei punaista väriä esiintynyt lainkaan. Punaisen värin ero keltaiseen oli kilpailullisuuden korostuminen, ja vaikka Mikko koulun ulkopuolella kilpailee ja piti sitä myös koululiikunnassa tärkeänä, se ei ilmennyt yhteistyötaitojen itsearvioinnissa. Edelleen Mikko suhtautui liikunnan itsearviointiin myönteisesti, ja se jopa antoi hänelle uutta tietoa hänen ryhmätyöskentelytaidoistaan.

Tutkimuksemme ja liikuntajaksomme eivät varmastikaan vaikuttaneet Mikon liikunta-asenteeseen. Toisaalta hänen vastauksistaan käy ilmi, että itsearviointiin suhtautuminen saattoi muuttua. Välttämättä näin ei kuitenkaan ole, sillä vahva liikuntasuuntautuneisuus voi vaikuttaa siihen, että hän kokee kaiken liikuntaan liittyvän mukavaksi toiminnaksi. Mikon on helppo itsearvioida, koska taidot ja oma osaaminen olivat huippuluokkaa. Hänen ei kertaakaan tarvinnut todeta omia heikkouksiaan, ja ehkäpä juuri siksi hän arvioi mielellään.

Kaisan profiili: Kaisa on mukava ja pienikokoinen, joskin hieman arka ja syrjäänvetäytyvä, kuudesluokkalainen. Hän suunnittelee opiskeluaan kohtalaisesti, mutta kantaa siitä erittäin paljon vastuuta. Kaisa haluaa vaikuttaa koulutyöhönsä, ja häntä kiinnostaa uudet asiat, mikä kertoo hänen myönteisestä kouluasenteestaan.

Positiivisuus näkyy myös hänen suhtautumisessaan itsearviointiin. Kaisan mielestä itsearviointi on mukavaa ja mielenkiintoista ja antaa paljon tietoa omasta osaamisesta. Kaisa näkee itsearvioinnin avulla saadun tiedon parantavan oppimista. Toisaalta Kaisakin kokee itsearvioinnin vaikeaksi, mutta uskomme sen johtuvan hänen perusteellisesta luonteestaan. Jo kyselytilanteissa tämä kävi ilmi, sillä hän usein halusi tarkennuksia ja palautti kyselyt viimeisten joukossa. Omasta mielestään Kaisa osaa arvioida itseään kohtalaisen totuudenmukaisesti.

Kaisan asenteet koululiikuntaa kohtaan eivät ole niin myönteisiä kuin Mikon. Hän pitää vain kohtalaisesti koululiikunnasta eikä liiemmin aseta sille tavoitteitakaan. Kaisa haluaa tietää omista liikuntataidoistaan, ja kiinnostus oman osaamisen seurantaan näkyy myös muun koulutyön yhteydessä. Tärkeimpinä asioina liikunnassa hän pitää taitojen oppimista ja kunnon kohottamista. Mukavat liikuntaelämykset, ryhmässä toimimisen ja mahdollisimman moneen eri lajiin tutustumisen hän on asettanut

kohtalaisen arvokkaiksi. Sen sijaan verrattuna Mikkoon kilpaileminen liikuntatunneilla ei ole lainkaan ensisijaista.

Kaisan itsearviointimyönteisyys jatkui tutkimuksemme aikana. Varsinkin mukavien elämysten tunneilla oli hänen mielestään kivaa. Näitä asioita hän ei kuitenkaan etukäteen arvostanut. Tutkijoiden mielestä oli palkitsevaa, että Kaisa oli kirjoittanut arvioinneissaan seuraavanlaisia asioita:

1. tunti: *"hauska, hikinen, juoksukas"*
   "tosi hauskaa, haastavaa, likasta"
   "jännittävää, mukavaa, kilpailullista"
   "tosi kivaa, venyttävä"
2. tunti: *"hauskaa, koska sai hyvää liikuntaa, lämmittävää"*
   "ihan kivaa, mukavan rehtiä"
   "ei kivaa, huimaa menoa, hyppysellisesti hauskaa"
   "vähän ehkä tylsältä, mutta ihan kivaa oli lopuks"

Kaisa oli palloillut vain vähän, ja tämä näkyi sekä tunneilla että hänen itsearvioinneissaan. Kaisa ei ainakaan ensimmäisellä palloilutunnilla ymmärtänyt, mitä taktiikan taitoalueet käytännössä merkitsivät, ja voisikin olettaa, ettei itsearviointi ollut totuudenmukaista. Vaikka taitotaso ei ollut kovin korkea, peli kuitenkin toisinaan sujui. Välineen vaihto jaloilla hallittavaan aiheutti hankaluuksia. Kaisa pohtikin itsearvioinnissaan seuraavasti:

"Kyllä kehityin, koska ekalla kerralla ei oikein tiennyt mitä arvioin."

"Minusta itsearviointini oli totuudenmukaista."

"Erot johtuivat mielestäni siitä, kun toista välinettä oli helpompi kuljettaa kuin toista."

Kaisan muilla tunneilla esiintyvä syrjäänvetäytyvä käytös näkyi myös yhteistyötaitojen itsearvioinnissa liikuntatunneilla. Hänen ihmisensä yleisväritys oli vihreä, mikä kuvastaa sopeutumista ryhmään sivustakatsojaksi. Oma mielipide jäi sanomatta eikä lopputuloksella ollut Kaisalle suurempaa merkitystä. Kaisa ei kuitenkaan missään vaiheessa häirinnyt opetusta ja olikin niin sanottu näkymätön persoona, joka opettajaltakin helposti unohtuu.

Näin lyhyessä ajassa emme varmasti voineet muuttaa Kaisan suhtautumista koululiikuntaan. Silti ainakin elämystunneilla hänellä oli mielestään mukavaa ja hauskaa, joten saavutimme Kaisan kanssa elämystuntiemme tavoitteet. Jo alkukyselyssä esiintynyt myönteinen asenne koulutyöhön ja itsearviointiin jatkui myös liikuntajaksossamme. Uskomme, että tutkijoina emme muuttaneet näitä asenteita ainakaan kielteisiksi.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Grönforsin (1982) mukaan toimintatutkimuksen validiteettikysymys voidaan ratkaista ja tuleekin ratkaista tutkimuskohtaisesti. Tutkimus on luotettava silloin, kun tutkimukseen osallistuneet päättävät, että tutkimuksen tavoitteet on saavutettu joko kokonaisuudessaan tai osittain. (Grönfors 1982, 122.) Niin kuin Eskola ja Suorantakin (1996) toteavat, luotettavuuden tarkastelun tulisikin olla reflektiivisten toimijoiden yhteisten neuvottelujen tulos (Eskola & Suoranta 1996, 176). Tutkimuksessamme onnistuimme luomaan toimivia itsearviointimenetelmiä, jotka koulun rehtorin ja luokan opettajan mielestä olivat käyttökelpoisia ja jäävät koululle osaksi liikuntakasvatuksen arviointia. Menetelmiä kuitenkin arvioitiin kriittisesti ja jatkokehittelyä mietittiin tarkasti. Tultiin tulokseen, että lyhyt aika oli rajoittanut suunnittelua ja usein olimme tarttuneet ensimmäisiin ideoihin, jolloin menetelmät kehiteltiin nopeasti. Huolellisemmalla suunnittelulla menetelmistä olisi voinut tulla vielä toimivampia.

Toisen tutkimustavoitteen suhteen tutkimukseen osallistujat eivät varmuudella voi päättää tavoitteen saavuttamisesta. Kyselyillä emme saaneet tarpeeksi tietoa siitä, miten oppilas koki liikunnan itsearvioinnin ja edistikö se oppimista. Jälleen kerran ajan lyhyys vaikutti siihen, että vaikka oppilas on tottunut itsearvioija, aika kului menetelmään tutustuessa ja itsearvioinnin vaikutukset oppimiseen jäivät huomioimatta. Luokan opettaja kuitenkin arvioi menetelmiemme vaikutusta oppimiseen ja totesi, että varsinkin taktiikan itsearviointi edisti oppilaiden osaamista. Tutkimustavoite saavutettiin siis osittain.

Toimintatutkimuksen ongelmana voi olla tutkijan liiallinen samaistuminen yhteisöönsä. Yhtä hyvin on myös ajateltavissa, että juuri tämä samaistuminen onkin eräs tutkimuksen onnistumisen edellytys: tällöin toiminnasta, jota tutkitaan tulee tutkimusta ja tutkimuksesta toimintaa. (Eskola & Suoranta 1996, 177.) Tutkimuksessamme kävi juuri näin. Se, mitä liikuntajakson aikana tehtiin, mahdollisti itsearviointimenetelmien kokeilun. Näin liikuntatuntien tapahtumista tuli osa

tutkimustamme. Vastaavasti tutkimuksemme vaikutti siihen, että toiminta koulussa, varsinkin liikuntatunneilla, muuttui. Tutkimuksemme liittyi siis tiiviisti käytäntöön.

Tutkimuksen luonteen vuoksi vietimme paljon aikaa tutkimusympäristössä. Luokan opettajan ja koulun rehtorin kiinnostus ja innostus itsearvioinnin kehittämiseen saattoi johtaa siihen, että tutkijat sokeutuivat omalle työlleen. Prosessi eteni vauhdikkaasti, ja voimallaan se vei tutkijat mukanaan. Yhteistyö oppilaiden kanssa sujui myös hyvin. Tutkijoista ja oppilaista tuli jakson aikana läheisiä, mikä ehkä vaikutti oppilaiden kyselyvastauksiin, joidenkin oppilaiden mahdollisesti yrittäessä miellyttää "kivoja opeja".

Triangulaatio on tapaustutkimuksen metodologian keskeinen piirre (Grönfors 1982, 78). Triangulaatio tarkoittaa erilaisten aineistojen, tutkijoiden ja / tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Triangulaation käyttöä perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Lisäksi uskotaan, että kun jokin tutkimusmenetelmä kuvaa kohdetta vain yhdestä näkökulmasta, on useammalla menetelmällä mahdollista korjata tätä luotettavuusvirhettä. (Eskola & Suoranta 1996, 40.)

Tutkimuksestamme löytyy sekä aineisto- tutkija- että menetelmätriangulaatiota. Keskeistä toiminnallisen tapaustutkimuksen aineistotriangulaatiossa on aineistonhankinnan monipuolisuus. Tavallisesti tutkijat havainnoivat, haastattelevat, keräävät erilaisia dokumenttiaineistoja ja käyttävät jopa valokuvia tai videokuvaa. Olennaista on, että samaa asiaa tutkitaan monimetodisesti, jolloin eri menetelmin saadut tiedot täydentävät toisiaan. (Grönfors 1982, 78.) Kuvaavaa tutkimuksemme aineistotriangulaation onnistumiselle on luokan opettajan kommentti: "Nämä oppilaiden vastauksethan näyttävät juuri siltä, kuin olisin voinut kuvitellakin."

Koska teimme tutkimuksen yhdessä, tutkijatriangulaatio toteutui luontevasti. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkijat tekivät tiivistä yhteistyötä ja erilaisista ratkaisumalleista keskusteltiin. Molemmilla tutkijoilla on kokemusta liikunnan opettamisesta, mikä mahdollisti asiantuntevat mielipiteet, ja molemmat pystyivät tuomaan tutkimukseen rakentavan panoksen.

Toiminnallinen tapaustutkimus on monen eri tutkimusmenetelmän yhdistelmä. Tutkimuksessamme on piirteitä evaluatiivisesta, kasvatuksellisesta ja etnografisesta tapaustutkimuksesta, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta tällaisen tutkimusotteen valintaan liittyy monia ongelmia. Toimintatutkimusta pidetään usein puutteellisena, koska sen tulokset eivät ole yleistettävissä. Tutkimuksemme ei ole toistettavissa samanlaisena, koska tapaustutkimuksen yksi suurimmista vaikuttajista on tilannesidonnaisuus. Lisäksi tutkimustuloksiimme vaikutti koulun oma, erityinen arviointikulttuuri.

Itsearviointitutkimuksessa, jossa on kyse oppilaan ajattelun kehittämisestä, on yleistäminen siis mahdotonta. Toisaalta kehittelemämme menetelmät ovat varmasti käyttökelpoisia laajemminkin, ovathan ne helposti siirrettävissä mille liikuntatunnille tahansa. Kuitenkin, jos opettaja ottaa ne käyttöönsä, on hänen etukäteen perehdyttävä itsearvioinnin toteuttamiseen ja itsearviointiprosessiin.

Toimintatutkimuksen luotettavuutta käsiteltäessä on syytä muistaa, ettei luotettavuuden arviointi ole mikään irrallinen prosessi (Syrjälä ym. 1994, 48). Tutkimuksessamme luottavuuden arviointi ei esiinny vain tässä yhteydessä, vaan se on kietoutunut koko tutkimusprosessiin. Vasta koko tutkimukseen perehdyttyään lukija voi kattavasti arvioida sen luotettavuutta.

9 POHDINTA

Suunnistusreitti on nyt kuljettu, ja on aika tarkastella reitinvalintaa, rastien paikkaa ja määrää sekä niiden etsimisen vaikeuksia ja onnistuneita yrityksiä. Suunnistuksesta, niin kuin tutkimuksestakin, tekee mielenkiintoisen juuri se seikka, että jälkipelissä kaikki on aina mahdollista tehdä uudestaan ja paremmin. Jälkispekulointi, kommentteineen ja pohdintoineen, on urheilulaji sinänsä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikunnan itsearviointimahdollisuuksia sekä käyttökelpoisia menetelmiä ja reitillä kohtasimme tutkimusongelmamme moneen kertaan. Kehittelemämme ja testaamamme itsearviointimenetelmät antoivat uskoa siihen, että itsearviointia ala-asteen liikuntakasvatuksessa on mahdollista toteuttaa ja jopa tuoda itsearviointi olennaiseksi osaksi liikuntatuntia sen kuitenkaan häiritsemättä muuta tuntitoimintaa. Itsearviointi arvioinnin osana on tehokas oppilaslähtöinen arviointitapa, jota ei pitäisi käyttää ainoastaan liikuntajakson jälkeen, vaan mieluummin sitä ennen tai sen aikana. Tällöin itsearvioinnin pohjalta tavoitteita on mahdollista vielä muokata, ja kehitys on mahdollista havaita jakson kuluessa eikä pahimmassa tapauksessa vasta vuoden päästä.

Arvioitaessa ei kaikkia asioita ole mahdollista tehdä yhtä aikaa, joten koko ajan tapahtuva kaiken arviointi tuskin onnistuu. Sen takia itsearviointi tulisi sitoa liikuntakasvatuksen tavoitteisiin, ja opetus suunnitella siten, että tunnin aikana painopiste on yhdessä tavoitteessa, johon myös arvioinnissa keskitytään. Kaikki asiathan liittyvät toisiinsa, eikä oppimista tapahdu ilman tätä yhteisvaikutusta, mutta on silti tärkeää selkiyttää oppilaalle yksilöidyt tavoitteet, jotta itsearviointi onnistuu. Menetelmiä on varmasti monia, tässä tutkimuksessa niitä olivat mielialakiekko, taktiikan arviointilomake ja oppilas yhteistoimijana.

Reitinvalinnan pohdinta, suunnittelu ja varsinainen suoritus maastossa kehittivät osallistujien ajattelua monella tavalla. Itsearvioinnin teoreettiset mahdollisuudet oppilaan kehittymistä tukevana arviointitapana konkretisoituivat käytännössä, eikä asia olekaan niin yksinkertainen kuin kuvitella saattaisi. Kaikista meistä on varmasti

tärkeää tukea lasta, edistää hänen tietoisuuttaan omasta oppimisestaan ja kehittymisestään sekä auttaa häntä entistä myönteisemmän minäkuvan rakentamisessa. Kun liikuntasali on täynnä koripallojen jyskettä ja tossujen tömínää, kannattaa itsearvioinnin toteuttamista miettiä tarkasti.

Suunnistusreitillä vastaantuleville ihmisille juuri tämä tilanne antoi valtavasti uutta tietoa ja näkemystä itsearvioinnin todellisuuteen. Koulun rehtori ja opettajat näkivät ensimmäistä kertaa liikunnanopetuksessa mielialakiekon, taktiikan arviointilomakkeen ja oppilas yhteistoimijana -menetelmän, joiden kehittelyä liikuntaa opettavat opettajat jatkavat. Myös oppilaat saivat tutustua uusiin itsearviointimenetelmiin ja arvioida niiden käyttöä ja soveltuvuutta koululiikunnassa. Oppilaille välittyi uutta tietoa liikunnan arviointitavoista, mutta myös osaltaan omista liikuntataidoistaan. Aikaisempiin tutkimuksiin ei tätä uutta tietoa voi verrata, sillä ne ovat lähinnä keskittyneet yläasteelle ja lukioon. Vastaavasti ala-asteella liikunnan itsearvioinnista on tehty hyvin vähän tutkimuksia. Kuitenkin monissa itsearviointitutkimuksissa oppilaiden suhtautuminen itsearviointiin ei ole ollut kovin myönteistä, minkä myös meidän tutkimuksemme vahvisti.

Jo alkukyselyssä kävi ilmi, ettei itsearviointia yleensä koettu helpoksi tai mukavaksi. Jälkeenpäin huomasimme yhden mahdollisen syyn olevan epälooginen kysymyksen asettelu. Olimme rinnastaneet sanat mukavaa ja mielenkiintoista, eivätkä nämä välttämättä ole synonyymejä. Erilaiset asiathan voivat olla mielenkiintoisia, mutta eivät silti mukavia tai päinvastoin. Ratamestarille oli siis tullut ajatuskatko. Alkukyselyn tuloksista huolimatta menetelmien yhteydessä noin puolet oppilaista koki itsearvioinnin mielenkiintoiseksi. Vaikka itsearviointimenetelmiä ei eri lähtökohtien vuoksi voi verrata toisiinsa, oli mielialakiekon käyttö oppilaiden mielestä mukavinta. Mielialakiekon suosiota taktiikan itsearviointilomakkeeseen nähden saattaa lisätä mielialojen arvioinnin helppous.

Alkukyselymme tavoitteena oli lähtötilanteen kartoitus, ja mielestämme se antoikin meille tarvittavat tiedot luokan itsearviointi- ja liikunta-asenteista. Ehkäpä jako neljään vastausvaihtoehtoon viiden sijaan olisi pakottanut oppilaat paremmin valitsemaan kantansa eikä toisinaan turvautumaan keskimmäiseen, helpoimpaan, vaihtoehtoon.

Ajankohta ei ehkä ollut otollisin kyselylle, sillä niin kuin luokan opettajakin totesi, kaikki riippuu suurelta osin siitä, milloin kysytään ja mihin verrataan.

Tuntien aikana eri itsearviointimenetelmiä käytettiin ulkoisesti samalla tavalla harjoitteiden lomassa, vaikka menetelmien tavoitteet ja tarkoitukset olivatkin erilaiset. Menetelmien avulla oppilas pystyy arvioimaan sekä fyysistä, psyykkistä että sosiaalista kehittymistään. Se, miten oppilas koki itsearvioinnin ja saiko hän tietoa omasta osaamisestaan, on monen eri muuttujan summa. Ainoa vaikuttaja asennoitumiseen ei varmasti ollut se seikka, koettiinko itsearviointi mukavaksi vai ei, vaan uskomme jopa menetelmän ulkoisen olemuksen tai "markkinoinnin" vaikuttaneen oppilaan kokemukseen. Näin lyhytaikaisessa tutkimuksessa onkin erittäin vaikeaa tietää varmasti, mitä itsearviointimenetelmät ja -prosessi oppilaille antoivat. Voiko kukaan koskaan saada tähän ongelmaan kattavaa vastausta?

Mielialojen arvioinnin oppilaat kokivat helpommaksi kuin esimerkiksi oman osaamisen ja taidon arvioinnin. Tulos oli yllättävä, sillä koulussa taitoja on kuitenkin arvioitu enemmän kuin tunteita. Varmuudella emme voi sanoa, antoiko kiekko todella tietoa itsestä tai edistikö se oppimista, mutta näin voidaan kuitenkin olettaa tapahtuneen, jos mielialakiekkoa on käyttänyt huolellisesti. Taitojen oppiminen vastaavasti on monimutkaisempaa, sillä taito koostuu monesta eri osa-alueesta ja sen näkyminen liikuntatunneilla on selvää.

Yhteistyötaitojen itsearviointi koettiin koulutyön kannalta merkitykselliseksi. Yhteistyötaitojen arvostus saattaa johtua siitä, että oppilaat mieltävät ryhmätyön kuuluvan myös niin sanotun normaalin luokkahuoneopetuksen piiriin. Ovathan he luokassa toimineet jo vuosia erilaisissa asiantuntijaryhmissä, joten omien yhteistyötaitojen tarkastelu oli tuttua.

Oppilaiden kokemuksiin, niin kuin tutkijoidenkin, vaikuttaa varmasti se, että vaikka kartasta ja metsästä olikin aiempia havaintoja, oli se silti uusi juuri liikuntakasvatuksen maastossa. Vaikka oppilaat olivatkin tottuneita itsearvioijia, vei opettelu ja menetelmään tutustuminen oman aikansa. Varmasti hieman pidemmän tutustumisen ja

käytön jälkeen myös tulokset siitä, antaako itsearviointi todella tietoa itsestä ja edistääkö se oppimista, olisivat olleet erilaisia.

Maastosuunnistuksemme toteuttamista ei ainakaan valittu suoritustapa rajoittanut. Toiminnallisen tapaustutkimuksen vapaa ote vei tutkimusta eteenpäin luontevasti, vaarana ainoastaan se, etteivät tutkimuksen ongelmat aina pysyneet mielessä. Elimme mukana opetuksessa ja koko prosessissa niin suurella innolla ja tiedonhalulla, että toisinaan metsä houkutteli syvemmälle kuin mihin oli tarve ja pian tuli kiire takaisin päivänvaloon.

Suunnistusmaastomme oli vain yksi alue laajaa metsää, joten tutkimustuloksemme eivät ole yleistettävissä kaikkiin metsiin. Tämä tapaus, jossa me tällä kertaa seikkailimme, otti meidät innostuneena vastaan, mutta varmasti jossain toisessa paikassa asiaan olisi suhtauduttu toisin. Itsearvioinnin toteuttaminen, ja sen onnistunut käyttö liikunnassa, riippuu pitkälti opettajan asettamista tavoitteista ja tärkeinä pitämistä asioista liikunnassa. Menetelmämme oli kehitelty meidän arvostuksistamme käsin, joskin monet liikuntaa opettavat opettajat arvostavat nykyään pitkälti samoja asioita kuin me. Taitojen oppimisen rinnalle on noussut sosiaalisten taitojen tärkeys sekä liikunnan ilo ja myönteiset vaikutukset oppilaan kokonaiskehitykseen.

Toisaalta menetelmämme voisivat soveltua moneenkin suomalaiseen kouluun, ovathan ne helppoja toteuttaa ja käyttää eivätkä tuntitilanteessa vaadi liikaa erikoisvalmisteluja. Tärkeää olisi kuitenkin muistaa käsitellä itsearviointeja aina myös varsinaisen käyttötilanteen jälkeen, jolloin oppilas pääsee prosessoimaan ja reflektoimaan omia kokemuksiaan ja omaa oppimistaan. Tämä on itsearvioinnin ydin.

Menetelmät toimivat tutkimuksessamme lähtökohtana jatkokehittelylle, joka koulussa onkin jo käynnissä. Mielialakiekkoa kannattaisi käyttää jatkossa laajemmin kuin pelkästään liikuntatunneilla ja mahdollisesti rinnakkain yhteistyötaitojen itsearvioinnin kanssa. Ryhmässä toimimiseen vaikuttaa osallistujien tunnetila, ja vastaavasti mukava ja kannustava ryhmä saattaa muuttaa yksittäisen toimijan mielialaa. Luokan opettajan mielestä tämä liittyy olennaisesti myös minäkuvan kehittämiseen, joka on itsearvioinnin tärkeimpiä tehtäviä. Näiden itsearviointimenetelmien avulla oppilas

pääsee syvälle oman toimintansa analysointiin. Rinnakkaiskäyttö voisikin olla molemmille itsearviointimenetelmille eduksi.

Mielialakiekko soveltuu myös muihin taito- ja taideaineisiin, joissa itsearviointi on myös koettu ongelmalliseksi. Liikuntaa ei saisikaan käsitellä erillisenä oppiaineena, vaan samalla tavalla arvokkaana ja tärkeänä kuin muutkin. Olisikin mielenkiintoista tarjota kiekkoa kokeiltavaksi esimerkiksi kuvaamataitoon, johon se soveltuu mielestämme ilman muutoksia.

Taktiikan itsearviointilomakkeen vahvuutena on se, että kaikille oppilaille löytyi jotakin, johon omassa toiminnassa voi kiinnittää huomiota, niin hyville kuin huonoillekin pelaajille. Tämän menetelmän voisi jopa liittää jokaisen oppilaan itsearviointikansioon, johon muutakin opiskelua dokumentoidaan. Kehittelemämme arviointilomakemallin voi soveltaa myös muihin taktiikan osa-alueisiin tai liikunnanopetuksessa esiintuleviin liikemalleihin. Esimerkkinä voisi olla liikuntajakson aikana tapahtuva kärrynpyörän kehittely ja oppimisen seuraaminen itsearvioinnin avulla. Lomakkeeseen opettajan tulee löytää mahdollisimman yksinkertaiset ja selkeät taidon oppimisen vaiheet, jotka samalla toimivat jakson sisältöjen suunnittelun tukena.

Oppilas yhteistoimijana -itsearviointimenetelmää voisi jatkossa muuttaa enemmän kohti yhteistyötaitojen kehittämistä. Menetelmässämme oppilaat saivat selville, millaisia yhteistoimijoita he tällä hetkellä ovat. Jos halutaan saada oppilaat tiedostamaan ne seikat, joiden avulla yhteistyötaitoja voidaan parantaa, kannattaisi menetelmässä käyttää lauseita, jotka sisältävät enemmän tehokkaaseen ryhmätoimintaan liittyviä asioita.

Suunnistusretkeä voisi tulevaisuudessa laajentaa ja keskittyä esimerkiksi vertailemaan kehitettyjä menetelmiä liikunnan ja kuvaamataidon maastossa. Mielenkiintoista olisi tutkia, onko liikunnassa ja kuvaamataidossa joitakin yhteisiä piirteitä, joihin kehittelemämme itsearviointimenetelmät soveltuvat. Toinen kiehtova jatkotutkimushaaste voisi olla kehitettyjen menetelmien rinnakkainkäytön kokeilu pidemmällä aikavälillä. Vaikka itsearviointi on viime aikoina herättänyt paljon

keskustelua ja tutkimuksia on tehty, tuntuu siitä aina löytyvän tutkittavaa ja uutta tietoa.

Suunnistusmatka oli meille erittäin arvokas ja hyödyllinen, sillä ajattelumme oppilaan itsearvioinnista kehittyi valtavasti. Enää eivät kirjallisuuden hienot lauseet oppilaan minäkuvan kehittämisestä ole vain sanahelinää, vaan olemme saaneet myös käytännön kokemusta.

LÄHTEET

Aho, S. 1994. Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa? Kasvatus 25 (5), 470.

Apajalahti, M. & Merimaa, E. 1996. Raportti peruskoulun oppilasarvioinnin kehittämiskokeiluista vuosilta 1994 - 1995. Opetushallitus. Helsinki: Edita.

Berkowitz, R. J. 1996. A practitioner's journey. From skill to tactics. Joperd 67 (4), 44 - 48, 55.

Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. 1971. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGrav-Hill.

Boud, D. 1986. Implementing student self-assessment. Kensington: Higher Education Research and Development Society.

Carlsten, Y. 1989. Ämnet idrott i grundskolans årskurs 8. Idrottslärares och elevers syn på idrottsundervisningens mål och innehåll. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik. Rapport 5.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical. Education, knowledge and action research. London: Falmer.

Carr, W. & Kemmis, S. 1994. Becoming critical. Education, knowledge and action research. Korjattu painos. London: Falmer.

Conner, C. 1991. Assessment and testing in the primary school. London: Falmer Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C: 13. Rovaniemi.

Friman, T. 1995. Lapsi on luotu liikkumaan. Lapsen maailma 54 (12), 16 - 17.

Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. 1995. Understanding motor development, infants, children, adolescents, adults. USA: Brown & Benchmark.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Hakala, L. 1995. Liikkuva lapsi vai liikutettava luokka. Liikunta ja Tiede 32 (5 - 6), 32 - 35.

Hakkarainen, P. 1987. Arviointi aikuisopetuksessa. Osa 2. Opetuksen ja oppimisen laadullinen evaluointi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Halinen, I. 1995. Itsearviointia Eläintarhan ala-asteella. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.) Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 97 - 111.

Harrison, J. M. & Blackmore, C. L. 1992. Instructional strategies for secondary school physical education. USA: Brown Publishers.

Ikola, J. 1998. Tyttöjen liikunnan itsearviointikokeilu Seinäjoen lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Izard, J. 1992. Assessing learning achievement. Educational Studies and Documents 60. France: United Nations Educational. Scientific and Cultural Organization.

Karvinen, J., Hiltunen, P. & Jääskeläinen, L. 1991. Lapsi ja urheilu: perustietoa liikunnasta ja urheilusta ohjaajille, opettajille ja lasten vanhemmille. Helsinki: Otava.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.

Koppinen, M. - L. 1995. Opi jatkuva arviointi. Teoksessa T. Surakka & K. Poutanen (toim.) Suuntaa ja sykettä oppimiseen. Juva: WSOY, 165 - 189.

Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Porvoo: WSOY.

Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.

Laakso, L. 1995. Katoaako omatoimisuus lasten liikunnasta? Teoksessa J. Westergård (toim.) Lapsuus on kylvön aikaa. Kansainvälisen lapsi- ja nuorisoliikuntaseminaarin raportti. Helsinki: TUL:n monistuspalvelu, 13 - 18.

Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.

Leino, M. 1995. Tuloksellisuuden arviointi Pyynpään koulun opetussuunnitelmassa. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 82 - 87.

Lindström, A. 1992. Itsearvioinnin asema koulun tuloksellisuuden arvioinnissa. Teoksessa R. Laukkanen, K. Salmio & R. Svedlin (toim.) Koulun itsearviointi. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 14 - 17.

Linnakylä, P. 1993. Portfolio-arviointi oppilaskeskeisen oppimisen tueksi: Mahdollisuuksia ja rajoituksia. Julkaisematon luonnos portfolio-koulutusseminaarissa 19.8.1993. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9 - 31.

Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 95 - 122.

Liukkonen, J. & Telama, R. 1997. Koululiikunnalla kaikista oman osaamisensa sankareita. Liikunta ja Tiede 34 (6), 8 - 12.

Luotonen, A. 1993. Terveyskasvatuksen virikeaineisto. Hyvä minä, peruskoulun ala-aste. Nuorisokasvatussäätiö. Sosiaali- ja terveysministeriö.

Luukkonen, E. & Luukkonen, U. 1995. Pohjaksi paperille pantua. Ala-asteen liikunnan opetussuunnitelmatyö. Luokanopettaja (2), 17.

Lyytinen, H. K. 1995. Johdatus oppilaitoksen itsearviointiin. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.) Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 37 - 57.

Lyytinen, H. K., Jokinen, H. & Rask, S. 1989. Koulun työkäytäntöjen arviointi. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Nikulainen, P. 1996. Suunnistustaidon olemus. Ajattelu ohjaa rasteille. Liikunta ja Tiede 33 (5), a15 - a16.

Määttänen, E. 1995. Liikunta on elämä. Lapsen maailma 54 (3), 38 - 39.

Ojanen, M. 1994. Liikunta - avain onneen? Teoksessa T. Pyykkönen (toim.) Lennokas askel, pilvetön mieli. Liikuntatieteellisen seuran Impulssi (3), 6.

Ojanen, M. 1997. Liikunta ja hyvinvointi. Liikunta ja Tiede 34 (5), 8 - 13.

Ojanen, S. 1993. Kehittävä arviointi opettajan professionaalisen kehittymisen edistäjänä. Opettajankouluttaja 2, 6 - 9.

Olasvirta, P. 1994. Koululaisen itsetunto rakentuu yhteistyössä. Opettaja 89 (10), 20 - 21.

Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö 1973. Komiteanmietintö 1973: 38. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Orkola, T. 1996. Opettajana kasvu ollut kehittymistä oman toiminnan tarkkailijana. Liikunta ja Tiede 33 (5), a10 - a12.

Paatelainen, M. 1981. Liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja A:20.

Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newsbury Park: Sage.

Pehkonen, M. 1995. Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.) Liikunta ja kasvatus. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Rovaniemi, 24 - 36.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Piispanen, E. 1995. Iloiseen palloiluun. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 143. Helsinki.

Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Rask, S. 1992. Koulun kehittämisnäkymät ja arvioinnin kohdentaminen. Teoksessa R. Laukkanen, K. Salmio & R. Svedlin (toim.) Koulun itsearviointi. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 129 - 141.

Rauste-von Wright, M. 1996. Kun kasvatus kolahtaa. Liikunta ja Tiede 33 (5), a4 - a8.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

Ravolainen, V. & Rönnholm, P.-O. (toim.) 1996. Portfolio - miten aloitin, så här började jag. Jyväskylä: FinRa.

Rowntree, D. 1977. Assessing students. How shall we know them? London: Harper & Row.

Ruoppila, I. 1989. Liikunta ja lapsen kehitys. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.) Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 114. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 45 - 55.

Räisänen, A. 1995. Itsearvioinnin käsite ja luonne. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.) Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 13 - 23.

Räisänen, A. & Frisk, T. 1996a. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 9 - 26.

Räisänen, A. & Frisk, T. 1996b. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin valtakunnallisen ohjauksen arviointia. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 27 - 48.

Räisänen, A. & Vainio, L. 1996. Etsi laatu itsestäsi - itsearviointikäytäntöjä. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Saarelainen, L. 1996. Mitä ryhmässä voi oppia? Ryhmätyö 25 (3), 24 - 25.

Salmio, K. 1995. Portfolio -haaste arvioinnin uudistumiselle. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.) Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 75 - 81.

Sarlin, E.-L. 1996. Lasten minäkokemuksen tärkein vaikuttaja liikunta. Liikunta ja Tiede 33 (6), 14 - 18.

Sastamala, A. 1994. Peruskoulu arviointi. Koululiikunta 19 (3), 7 - 9.

Siniharju, K. 1997. Koulukohtaiset liikunnan opetussuunnitelmat ala-asteen opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Solomon, G. B. 1997. Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. Joperd 68 (5), 22 - 25.

Spåre, P. 1995. Liikuttavat lapset koulumaailmassa. Lapsen maailma 54 (12), 16 - 17.

Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.

Syrjälä, L. 1980. Lukion oppilasarvioinnin kehittäminen toimintatutkimuksena. 1 Tutkimusprojektin lähtökohta ja tavoitteet. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjäläinen, E. 1994. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Helsinki: Opetusvirasto.

Takala, S. 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 6 - 16.

Telama, R. 1993. Koulusta nuorelle liikuntamallit. Liikunta ja Tiede 29 (4), 24.

Tikkanen, T. 1997. Mitä tekevät tunteet tunnilla? Opettaja (12 - 13), 36 - 38.

Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto.

Werner, P., Thorpe, R. & Bunker, D. 1996. Teaching games for understanding. Joperd 67 (1), 28 - 31.

Westergård, J. (toim.) 1995. Lapsuus on kylvön aikaa. Kansainvälisen lapsi- ja nuorisoliikuntaseminaarin raportti. Helsinki: TUL:n monistuspalvelu.

Välijärvi, J. 1996. Oppilasarviointi opiskelun uudistumisen tukena ja tukahduttajana. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 123 - 142.

Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 16.

LIITTEET

1 Mielialakiekko

2 Taktiikan itsearviointilomake

3 Oppilas yhteistoimijana -itsearviointimenetelmä

4 Alkukysely

5 Alkukyselyn tulokset

6 Kysely oppilaille mielialakiekosta

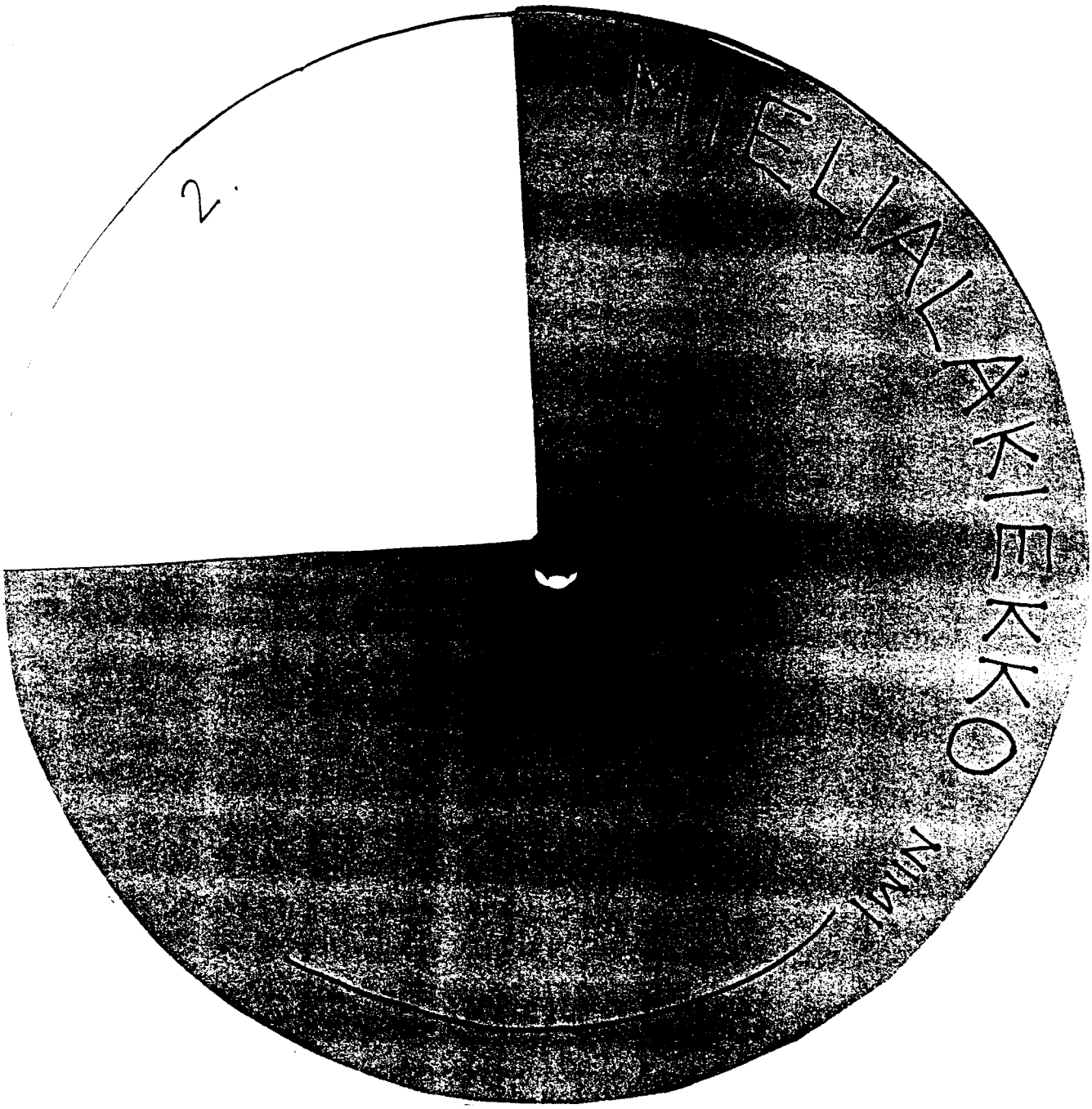
7 Kysely oppilaille taktiikan itsearvioinnista

8 Kysely oppilaille yhteistyötaitojen itsearvioinnista

9 Opettajan haastattelu

10 Liikuntajakson tuntisuunnitelmat

Liite 1: Mielialakiekko



VAPAAN PAIKAN HAKEMINEN PALLOILUTAKTIIKAN ITSEARVIOINTI

NIMI:_____

	1. arviointi amer.jalkapallo	2. arviointi jalkapallo	3. arviointi käsipallo	4. arviointi koripallo	5. arviointi amer.jalkapallo
Autan joukkuetoveriani pääsemään vapaaseen paikkaan.					
Ennakoin kaverin vapaan paikan ja onnistun syöttämään hänelle liikkeeseen.					
Harhautan puolustajan päästäkseni parempaan vapaaseen paikkaan.					
Onnistuneen syötän jälkeen liikun nopeasti uuteen vapaaseen paikkaan.					
Onnistun syöttämään kaverille, joka on vapaassa paikassa.					
Näen muut pelaajat ja kenelle syötän.					
Viestitän muille olevani vapaa.					
Pelaan itseni vapaaksi, jotta minulle voidaan syöttää.					
Laske montako rastia tuli. Merkitse ruutuun.					
Sujuiko peli? Merkitse ruutuun K / E.					

Liite 3: Oppilas yhteistoimijana, erilaiset "minät"

KELTAINEN MINÄ

Minä osallistuin aktiivisesti työskentelyyn ja toimin ryhmäni parasta ajatellen. Sanoin oman mielipiteeni, mutta otin huomioon myös muiden ehdotukset. Minusta oli mukavaa toimia luokkakavereideni kanssa yhdessä ja kannustin ryhmäni jäseniä mahdollisimman hyvään ja hauskaan yhteistoimintaan.

VIHREÄ MINÄ

Toimin itsenäisesti ryhmän sisällä eikä lopputuloksella ollut minulle suurempaa merkitystä. Sopeuduin hyvin ryhmään, mutten tuonut omaa mielipidettäni esille. Sivustakatsojana oli hyvä olla. Minulle oli ihan sama keitä ryhmässäni oli.

PUNAINEN MINÄ

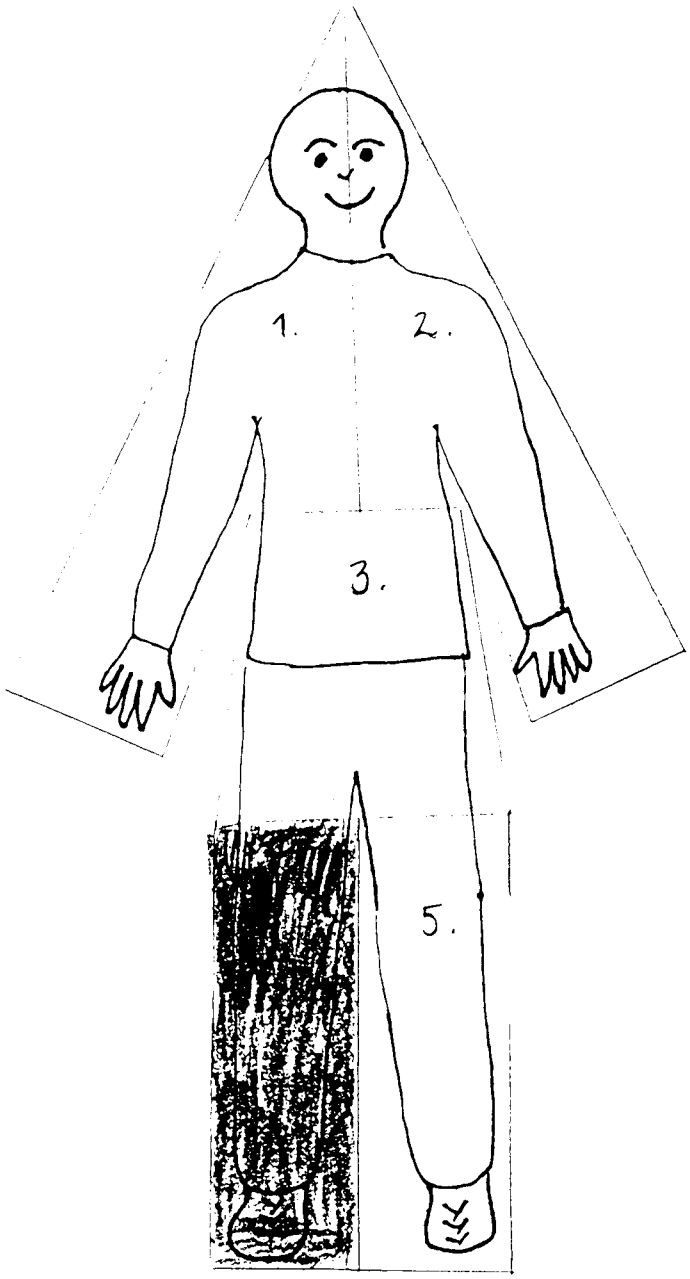
Tykkäsin toimia ryhmässä, mutta toisten kanssa yhteistoiminta sujui paremmin kuin toisten. Otin melkein kaikki ryhmäni jäsenet huomioon, mutta toimin omien tapojeni mukaan välittämättä muiden mielipiteistä. Olin kunnianhimoinen, toivoin ryhmäni olevan paras.

SININEN MINÄ

En tykännyt toimia ryhmässä. Tällä kertaa oma mielipiteeni jäi rakentumatta ja sanomatta, enkä jaksanut kuunnella muidenkaan ehdotuksia. Tykkään kuitenkin luokkakavereistani, tässä ryhmässä yhteistyö ei vaan sujunut.

(jatkuu)

(Liite 3 jatkuu)



Liite 4: Alkukysely

_____
Nimi

	en lainkaan	vähän	kohtalaisesti	paljon	erittäin paljon
1. Suunnittelen opiskeluani.					
2. Kannan vastuuta omista töistäni.					
3. Minua ei kiinnosta uudet asiat.					
4. Haluan vaikuttaa omaan koulutyöhöni.					
5. Minusta on mukavaa ja mielenkiintoista arvioida itseäni.					
6. Mielestäni itsearviointi antaa tietoa siitä, mitä olen oppinut.					
7. Itsearviointi on helppoa.					
8. Osaan arvioida itseäni totuudenmukaisesti.					
9. Itsearvioinnin avulla saamani tieto omasta osaamisestani parantaa oppimistani.					
10. Pidän koululiikunnasta.					
11. Asetan liikunnan opiskelulle tavoitteita.					
12. Haluan saada selville, mitä olen liikunnassa oppinut.					
13. Haluan kehittyä ja edistyä liikunnassa.					
14. Koululiikunnassa on tärkeää:					
- mukavat elämykset					
- kilpaileminen					
- kunnon kohottaminen					
- taitojen oppiminen					
- ryhmässä toimiminen					
- mahdollisimman moneen eri lajiin tutustuminen					

- joku muu, mikä _____

Liite 5: Alkukyselyn tulokset koko luokan osalta

Väite	ei lainkaan	vähän	kohtalaisesti	paljon	erittäin paljon
1. Suunnittelen opiskeluani.	-	8	13	4	-
2. Kannan vastuuta omista töistäni.	1	2	6	12	4
3. Minua ei kiinnosta uudet asiat.	6	7	6	1	4
4.Haluan vaikuttaa omaan koulutyöhöni.	-	4	8	9	4
5. Minusta on mukavaa ja mielenkiintoista arvioida itseäni.	4	8	6	5	2
6. Mielestäni itsearviointi antaa tietoa siitä, mitä olen oppinut.	1	9	8	4	3
7. Itsearviointi on helppoa.	2	8	8	4	3
8. Osaan arvioida itseäni totuudenmukaisesti.	1	1	9	12	2
9. Itsearvioinnin avulla saamani tieto omasta osaamisestani parantaa oppimistani.	5	4	9	4	2
10. Pidän koululiikunnasta.	1	2	4	4	13
11. Asetan liikunnan opiskelulle tavoitteita.	4	2	5	13	1
12. Haluan saada selville, mitä olen liikunnassa oppinut.	2	2	2	4	15
13. Haluan kehittyä ja edistyä liikunnassa.	1	-	2	3	19
14. Koululiikunnassa on tärkeää:					
mukavat elämykset	4	2	3	8	8
kilpaileminen	6	6	3	4	5
kunnon kohottaminen	5	2	2	8	7
taitojen oppiminen	2	-	2	8	13
ryhmässä toimiminen	2	3	12	4	4
mahdollisimman moneen eri lajiin tutustuminen	3	-	5	8	9
joku muu, mikä: hyvä liikunnanopettaja, pelaaminen, volttimonttu, välitunnit ja ruokailu					

Liite 6: Kysely oppilaille mielialakiekosta

_____
Nimi

Tarkastele mielialakiekkojasi ja pohdi seuraavia kysymyksiä

	kyllä	ei
1. Mielialakiekkoa oli helppoa täyttää.		
2. Mielialakiekon avulla itsearviointi onnistui hyvin.		
3. Jouduin miettimään omia tuntemuksiani mielialakiekkoa täyttäessäni.		
4. Mielialakiekon täyttäminen oli haastavaa ja mielenkiintoista.		
5. Oliko mielialojen arviointi sinulle uutta?		

Oliko sinulla erilaisia tuntemuksia tuntien aikana? Jos oli, mistä luulet sen johtuvan? Kirjoita.

_____

_____

_____

Tarkastellessasi mielialakiekkojasi, voisitko sanoa yhdellä tai kahdella lauseella, mikä oli tuntien päällimmäinen tunnetila. Kirjoita.

_____

_____

_____

KIITOS!

Liite 7: Kysely oppilaille taktiikan itsearvioinnista

_____
Nimi

Tarkastele taktiikan itsearviointiasi ja pohdi seuraavia kysymyksiä

	kyllä	ei
1. Oli helppo ymmärtää, miten taktiikan itsearviointia täytettiin.		
2. Ymmärsin, mitä monisteen väittämät tarkoittivat pelissä.		
3. Antoiko itsearviointi sinulle jotakin uutta omasta taktiikan osaamisestasi?		
4. Taktiikan itsearviointi oli haastavaa ja mielenkiintoista.		
5. Oliko taktiikan itsearviointi sinulle uutta?		

Jos ei ollut uutta, niin missä olet sitä tehnyt?_____

Luuletko, että kehityit taktiiikan itsearvioijana kahden tunnin aikana? Mistä se johtui? Kirjoita.

_____

_____

Oliko arviointisi totuudenmukaista? Onnistuiko arviointi toisella kaksoistunnilla paremmin? Perustele.

_____

_____

Vertaile eri pelivälineiden merkitystä taktiikan osaamisen kannalta? Mistä erot saattavat johtua?

_____

_____

KIITOS!

Liite 8: Kysely oppilaille ryhmätyöskentelytaitojen itsearvioinnista

_____
Nimi

Tarkastele ryhmätyöskentelyn itsearviointiasi ja pohdi seuraavia kysymyksiä

	kyllä	ei
1. Oli helppo ymmärtää, miten ryhmätyöskentelyn itsearviointia täytettiin.		
2. Ymmärsin, mitä erilaiset "minät" tarkoittivat käytännössä.		
3. Antoiko itsearviointi sinulle jotakin uutta omista ryhmätyöskentelytaidoistasi?		
4. Ryhmätyöskentelytaitojen itsearviointi on merkityksellistä koulutyön kannalta.		
5. Uskotko, että tiedostamalla millainen ryhmätyöskentelijä olet, pystyt kiinnittämään siihen huomiota ja kehittymään jatkossa.		
6 Oliko ryhmätyöskentelytaitojen itsearviointi sinulle uutta?		

Jos **EI** ollut, niin missä olet sitä tehnyt? Kirjoita._____

KIITOS!

Liite 9: Opettajan haastattelu

1. Miten itsearviointia käytetään koulussanne (yleensä ja liikunnassa) ja miten käytät sitä omassa luokassasi?

2. Mitkä asiat koet tärkeiksi liikunnan opetuksessa ja miksi?

3. Mikä on itsearvioinnin merkitys liikunnanopetuksessa?

4. Mitkä ovat oman luokkasi oppilaiden liikunnalliset taustatekijät?

5. Mitä mieltä olet oppilaiden vastauksista alkukyselyyn?
(opettaja saa ne nähtäväksi ennen vastaamista)

6. Arvioisitko jokaista käyttämäämme itsearviointimenetelmää oppilaan ja opettajan kannalta.
YKSITELLEN!
- annetaan nähtäväksi taktiikan itsearvioinnit ja mahd. muu materiaali

7. Miten muut opettajat ja koulutettavasi suhtautuvat liikunnan arviointiin ja ovatko nämä menetelmät tuoneet jotain uutta pohdittavaa?

8. Nyt kun olet seurannut toimintaamme ja liikunnan itsearviointia, millaisia jatkokäyttömahdollisuuksia ja kehittämisideoita sinulla on mielessä?

Liite 10: Liikuntajakson tuntisuunnitelmat

TUNTISUUNNITELMA MAANANTAI 8.12.1997 KLO 12 - 14

Tunnin aihe: Elämyksellisen liikuntajakson aloitus. Seikkailua ja ongelmanratkaisua raikkaassa ulkoilmassa.

Tunnin tavoitteet: Myönteiset liikuntakokemukset, ongelmaratkaisutaitojen kehittäminen ja oppilaiden itsearvioinnin kokeileminen ja suorittaminen

Alkuleikki: Jalkapalloa amerikkalaisella jalkapallolla potkien parin kanssa sidottuna liikkuen.

- Ensimmäinen itsearviointi alkuverryttelyn jälkeen.

Rotkoharjoitus viiden oppilaan ryhmissä. "Olette vaelluksellanne tipahtaneet syvään rotkoon. Ratkaiskaa ulospääsy. Koko ryhmän on päästävä pois." Jos joku ryhmä on valmis, voitte mennä auttamaan muita ryhmiä ulkopuolisen ohikulkijan roolista.

- Toinen itsearviointi ongelmanratkaisun jälkeen

Frisbee-golf samoissa viiden hengen ryhmissä kahdesta suunnasta. Radan molemmissa päissä renkaat. Reitti merkitty ja se voidaan ennen "matsia" vielä juosta läpi. Joukkue laskee heittojen määrän, vähiten on tietenkin paras tulos.

- Kolmas itsearviointi

Ihmissolmu koko luokan kanssa piirissä. Jonon molemmat päät lähtevät pujottelemaan toisten käsien alta, päältä, takaa, edestä jne... Kun tarpeeksi solmussa, yritetään selvittää.

Luottamuspiirin keskellä yksi silmät kiinni, muut ringissä ympärillä jalat lomittain yhdessä, kädet valmiina ottamaan kiinni. Piirin keskellä olija "kaatuilee" puolelta toiselle.

Lipunryöstö kahdessa joukkueessa rajatulla alueella metsässä. Oma joukkue piilottaa lipun, jonka vastapuoli yrittää ryöstää omalle puolelle. Luodaan yhdessä taktiikka.

- Neljäs itsearviointi

(jatkuu)

(Liite 10 jatkuu)

TUNTISUUNNITELMA TIISTAI 9.12.1997 KLO 13-15

Tunnin aihe: Elämykset ja myönteiset liikuntakokemukset voimistelun merkeissä.
Tunnin tavoite: Myönteiset liikuntakokemukset.

Alkuveryttely: Aerobic, mukavasti hiki pintaan tunnin aluksi n. 45 min. (oppilaiden toivomus).

- Ensimmäinen itsearviointi

Kolmen pisteen työskentely volttimontussa (oppilaiden toivomus), permannolla erilaisia akrobatian alkeita harjoitellen sekä opettajajohtoisesti että tehtäväkorttien ohjaamana.
KENGÄT POIS!

1. Ison trampoliinin päällä voi tehdä erilaisia hyppelyitä mm. käydä mahallaan, selällään, kääntyä jne. Volttimonttuun voi tehdä lentokuperkeikkaa ja siitä kehitellä volttia eteenpäin. Volttimontussa tarkat säännöt.
2. Opettajajohtoisesti permannolla tehdään parikuperkeikkoja, pyörähdyksiä parin selän yli, käsinseisontakuperkeikkaa, käsillä kävelyä, hirvikävelyä parin kanssa sekä kyynärkoukkuseisontaa ja parikäsinseisontapyramidia. Opettaja sekä oppilasavustajat toimivat koko ajan. Näytetään!
3. Tehtäväkorttien ohjaamana oppilaat harjoittelevat itsenäisesti yksinkertaisia paripyramideja helpoimmasta vaikeutuen asteittain, kolmen henkilön pyramidia kontaten ja seisten. Mahdollisuus ottaa mukaan jopa viisi tai seitsemän ihmistä. Olkapääseisontaa voi myös harjoitella parin kanssa. Näytetään!

- Jokaisen vaihdon yhteydessä itsearviointi

Tunnin lopuksi oppilaat saavat näyttää muille, mitä ovat osanneet tunnilla hienosti.

(jatkuu)

(Liite 10 jatkuu)

TUNTISUUNNITELMA PERJANTAI 12.12.1997 KLO 9 - 11

Tunnin aihe: Pallopelien hyökkäystaktiikka ja taitojen kehittäminen. Vapaan paikan hakeminen aiheena. Jalkapallo (softis) välineenä, oppilaiden toivomus.

Tunnin tavoite: Oppilaan peliajatuksen kehittäminen, erityisesti vapaan paikan hakemisen harjoitteleminen ja omien taitojen tiedostaminen itsearvioinnin avulla.

Alkupeli: Kymmenen koppia neljällä joukkueella kaksi vastakkain. Pelivälinettä vaihdetaan usein esim. pehmeä lentopallo, koripallo, amer.jalkapallo, hernepussi, tennispallo, lättyfrisbee... Tavoiteena erilaisten oikeiden pelitilanteiden harjoitttelu: syöttö, vastaanotto, vapaan paikan haku ja erilaisten välineiden vaikutus näihin kolmeen. Hyvä lähtökohta taktiikan oppimiselle.

+ **venyttely**

Lippupallo-sovellutus: Molemmilla joukkueilla maalialue, johon peliväline (amerikkalainen jalkapallo) pitää viedä. Pallo kädessä ei saa liikkua ja kolme syöttöä on tultava ennenkuin saa yrittää maalia. Jos pallo tippuu, se siirtyy vastustajalle. *Vapaan paikan hakeminen*

- Ensimmäinen itsearviointi, lähtötilanteen kartoitus

V.P.H.: Kolmiopeli jalkapallolla syötellen yhden puolustaessa. Molempien syöttösuuntien hyväksikäyttö. *Vapaan paikan haku, välineen hallinta, havainnointi*

Syöttelyharjoitus: Kahdessa jonossa parin kanssa syötellen liikutaan kentän suuntaisesti. Samanaikaisesti kentän syöttelijöiden ulkopuolella on toiset syöttelijät. Pyritään silti tarkkoihin syöttöihin. *Näe, ennakoi, syötä liikkeeseen, ilmoita milloin sinulle voidaan syöttää*

Yhden maalin ylivoimapeli, kolme vastaan kolme. Puolustavasta joukkueesta aina yksi on maalivahti, jolloin hyökkäykseen muodostuu aina ylivoimatilanne. Kun pallo menetetään, peliä jatketaan puolikentästä.

- Toinen itsearviointi, miten onnistuit vapaan paikan hakemisessa jalkapallon kanssa.

(jatkuu)

(Liite 10 jatkuu)

Harhautusjono: Tarkoituksena kehittää välineen hallintaa ja harhautusta sekä havainnointia. Pelataan yhteen, suorittajalla valinnan mahdollisuus. *Näe, ennakoi, valitse tarkoituksenmukaisin ratkaisu*

Peli kahdella jalkapallolla isolla kentällä tunnin lopuksi.

(jatkuu)

(Liite 10 jatkuu)

TUNTISUUNNITELMA MAANANTAI 15.12.1997 KLO 12 - 14

Tunnin aihe: Taktiikan opettaminen jatkuu. Vapaan paikan hakemista harjoitellaan muilla välineillä ja itsearvioidaan.

Tunnin tavoite: Oppilaan peliajatuksen kehittäminen ja edellisen tunnin asioiden sovellutus toisella välineellä.

Keskustelu edellisen tunnin itsearviointimenetelmästä. Tarkennuksia.

Alkupelinä käsipallosovellutus. Maalina voimistelumatto, maali tehdään heittämällä maaliviivan takaa. Ei saa kuljettaa, eikä liikkua peliväline kädessä.

- Kolmas itsearviointi

+ **parivenyttely**

V.P.H.: Kolmiopeli koripallolla, ilmasta ja maan kautta syötellen. Lasketaan onnistuneet syötöt, kun on kymmenen, keskellä olija vaihtuu. *Syöttäminen, ennakointi, vapaan paikan haku ja havainnointi.*

Mahdollinen eriyttäminen, niin että puolustajia kaksi. Tytöt ja pojat eri ryhmissä.

Pallonkäsittelyharjoituksia eriyttäen eritasoisille oppilaille välipalana.

Ylivoimapeli, pienpeliä 3-2, mutta nyt kahden puolustajan kanssa, kunnes kolmas liittyy mukaan odottaen ensin puolikentässä laskien kymmeneen, jolloin hyökkääjien tulisi siis pyrkiä mahdollisimman nopeaan ratkaisuun.

- Neljäs itsearviointi

Harhautusjono: Tarkoituksena kehittää välineen hallintaa ja harhautusta sekä havainnointia. Pelataan yhteen, suorittajalla valinnan mahdollisuus. *Näe, ennakoi, valitse tarkoituksenmukaisin ratkaisu*

Sama peli kuin millä aloitettiin taktiikkatunnit.

- Viides itsearviointi

(jatkuu)

(Liite 10 jatkuu)

TUNTISUUNNITELMA TIISTAI 16.12.1997 KLO 13 - 15

Tunnin aihe: Erilaisissa ryhmissä toimiminen

Tunnin tavoite: Yhteishengen parantaminen, yhteistoiminnallisen itsearviointimittarin kokeileminen ja suorittaminen, tavoite muodostaa ryhmät mahdollisimman monella erilaisella tavalla.

Palaute edellisestä tunnista

Alkuleikki: Ilmapalloleikki. Jokainen oppilas puhaltaa itselleen ilmapallon, sitoo sen narulla ja laittaa nilkkaansa. Liikutaan rapukävelyllä, tarkoituksena puhkaista toisten ilmapalloja ja suojellaan omaansa mahdollisimman pitkään. Voittaja on se, jonka ilmapallo on viimeisenä ehjä.

ryhmiin jako kirjainten perusteella!

- 1. vokaalit, 2. neljä kirjainta nimessä, 3. J., 4. ennen O:ta, 5. jälkeen O:n

Erilaisten kirjainten muodostaminen ryhmissä niin että opettaja antaa ohjeet ja oppilaat yrittävät ratkaista ongelman. Sääntöjä lisäämällä tehtäviä vaikeutetaan. Vaakataso, pystytaso havainnollistetaan paperilla.

- T, H, M, S, E, P, O, Ä kirjainta katsotaan lattiatasosta
- A, U, K, X, J, N pystytasossa

• Ensimmäinen itsearviointi

ryhmiin jako paperilappusateessa (ympyrät, neliöt, kolmiot, viivat)

Viestileikit erilaisilla liikkumistavoilla yksin, pareittain ja ryhmässä.

- hirviökävely, jolloin hirviöllä lattiassa esim. yhdeksän/kuusi jalkaa ja kaksi/neljä kättä, koko ryhmän on jollain tavoin olla toisissaan kiinni
- koukkukäsi-ote selät vastakkain parin kanssa liikutaan
- kolme sokkoa ryhmässä, näkevät ohjaavat sokon radan läpi, yksi näkevä saa olla kerrallaan vuorossa ja äänessä

• Toinen itsearviointi

(jatkuu)

(Liite 10 jatkuu)

ryhmiin jako pituusjonosta joka toinen

Hämähäkinseitti kahdessa ryhmässä yhteistoimimalla yritetään päästä verkon toiselle puolelle käyttämällä jokaisen raon vain kerran.

- Kolmas itsearviointi

TUNTISUUNNITELMA PERJANTAI 19.12.1997 KLO 9 -11

Tunnin aihe: Erilaisissa ryhmissä toimiminen ja joululomaan virittäytyminen.

Tunnin tavoite: Yhteishengen parantaminen, yhteistoiminnallisen itsearviointimittarin kokeileminen ja suorittaminen sekä musiikin mukaan liikkuminen.

Kehonbändi aloitetaan koko ryhmän kanssa ja sen jälkeen oppilaat jaetaan kolmeen ryhmään ja kaikille oman "melodian".

- Neljäs itsearviointi

Pieni sarja niin että yhdessä kehitellään alku "joulurokkiin" ja sen jälkeen jokainen ryhmä jatkaa sarjan valmiiksi itsenäisesti.

- Viides itsearviointi

Rentoutuminen joulun tunnelmaan, oman parin hierominen nystyräpallolla joulumusiikin tahdissa.